

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada**



TESIS DOCTORAL

La polisemia léxica en la adquisición del vocabulario (ELE)

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Ningning Zhang

Directora

Inmaculada Delgado Cobos

Madrid, 2019

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española, Teoría de la

Literatura y Literatura Comparada



TESIS DOCTORAL

**LA POLISEMIA LÉXICA EN LA ADQUISICIÓN DEL
VOCABULARIO (ELE)**

Presentada por

Ningning Zhang

Directora

Inmaculada Delgado Cobos

Madrid, 2017

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura

Comparada

**La polisemia léxica en la adquisición del vocabulario
(ELE)**

Tesis doctoral

Doctoranda: Ningning Zhang

Directora: Dra. Inmaculada Delgado Cobos

Madrid, 2017

AGRADECIMIENTO

Al finalizar una tesis doctoral que ha estado repleta de dificultades es inevitable que desee expresar mis agradecimientos a varias personas, teniendo en cuenta que a lo largo de estos años me han aportado cuestiones relevantes para la realización de esta investigación.

Para empezar, quiero dar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Inmaculada Delgado Cobos, directora y tutora del presente trabajo, por su ayuda, insustituible, desde mi Máster hasta la actualidad. No solo por mostrar, en los primeros pasos, una gran paciencia para responder a mis dudas y ayudar a delimitar cuáles eran los valores de mis investigaciones, sino también por dirigirme y animarme estos años, amén de ofrecerme opiniones y consejos beneficiosos para el desarrollo de mi proyecto.

A continuación, quiero mostrar mi agradecimiento al Dr. Germán Esteban Espinosa, quien también me ha proporcionado una importante ayuda en el proceso de realización de esta tesis. Algunas de las inspiraciones y estrategias seguidas en este trabajo han surgido de las discusiones que he mantenido con él, ofreciéndome en algunos casos ideas valiosas para solucionar distintos problemas que han ido surgiendo durante estos años. Además, me ha acompañado y ofrecido su cariño en todos los momentos.

Por añadidura, necesito expresar mi agradecimiento a mi familia, especialmente a mi madre, que ha comprendido muy bien desde el inicio hasta ahora las dificultades inherentes a la realización de mi estudio, dándome todo su cariño y energía para animarme, y ofreciendo todo lo que tiene para ayudarme.

Para cerrar este apartado, me gustaría dar las gracias a todos mis amigos y compañeros, por su apoyo, cariño y sus mensajes de ánimo en todo momento.

RESUMEN

En la presente tesis doctoral abordamos el estudio de la polisemia léxica para identificar su estado actual y ver si en el campo de ELE recibe un tratamiento adecuado a su importancia en la adquisición de la competencia léxica, una de las competencias esenciales para el dominio de toda lengua extranjera, según lo descrito en el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*, que regula las enseñanzas de este tipo en la Unión Europea. Para ello, analizamos las teorías relevantes de los principales filólogos, recorriendo desde el estudio general del significado en la Semántica hasta el análisis particular del fenómeno de la polisemia léxica y las dificultades halladas a la hora de definirlo, para después analizar su presencia en las publicaciones especializadas de ELE, comprobar el tratamiento que recibe en los manuales de enseñanza más utilizados en las aulas y realizar un análisis profundo del tratamiento de la polisemia léxica en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, documento institucional que establece las directrices a seguir para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en seis niveles de dificultad.

Al realizar todo esto, hallamos que, pese a que la comunidad académica da una importancia relevante al fenómeno de la polisemia léxica, en el campo de ELE se le presta muy poca atención, algo que a su vez se refleja en el escaso porcentaje de ejercicios sobre esta temática que aparecen en los manuales de enseñanza y, a su vez, es en parte consecuencia del presunto desconocimiento que el *PCIC* muestra de la polisemia léxica. Sin embargo, a través de la creación de nuestras tablas, que reordenan los repertorios léxicos de los niveles B1 y B2 del *PCIC*, podemos comprobar cómo en realidad este documento sí que cuenta con que los estudiantes sean capaces de dominar una cantidad numerosa de palabras que contienen varios significados. Del mismo modo, nuestras tablas se convierten en una importante y valiosa herramienta para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en ELE.

Palabras clave: polisemia léxica, ELE, semántica, PCIC, MCER.

ABSTRACT

The aim of this thesis is studying lexical polysemy in order to identify its current status and check if it has a good treatment in ELE (Spanish as a foreign language), according to its importance in the acquisition of lexical competence, which is one of the most relevant skills to get a language dominated, such as it is explained in *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*, which is responsible for regulating language teaching in the European Union. In order to do all of this, we analyze the relevant theories created by most relevant researchers, watching since the bibliography about the analysis of meaning in Semantics to the specific field of lexical polysemy and the many difficulties found when they try to define it. After this, we will study the presence of this lexical phenomenon in the specialized papers in ELE, checking, in addition, what is the treatment that it gets in the most used student books. We also want to observe how is represented the lexical polysemy in *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, institutional document that establish the rules to follow in the teaching of Spanish as a foreign Language in six different levels.

Carrying out all of this, we find that, despite academic community gives a relevant importance to lexical polysemy, in the field of Spanish as a Foreign Language, this phenomenon is practically ignored, something that is reflected in the small percentage of pages dedicated to this content in student books and, furthermore, it is partially a consequence of the apparent lack of awareness that *PCIC* shows about polysemy. Nevertheless, throughout the development of our tables, which reorganize the catalogue of words showed in *PCIC* for B1 and B2 levels, we are able to check that, indeed, this document requires students to know about polysemy, because they need to know many different words with several meanings. In the same manner, our tables get into an important and valuable tool to improve the learning and teaching of lexical polysemy in Spanish as a foreign language.

Keywords: lexical polysemy, ELE, semantics, PCIC, MCER.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	iii
ABSTRACT.....	v
Capítulo I. Introducción	1
1.1. Justificación de la presente Tesis Doctoral.....	2
1.2. Los objetivos	4
1.3. Hipótesis de la investigación.....	6
1.4. Estructura de nuestra tesis y Metodología.....	7
PARTE TEÓRICA	11
Capítulo II. El estudio del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera	13
2.1. La importancia del léxico en ELE	13
2.2. Conceptos terminológicos relevantes	16
2.3. La competencia léxica	18
2.3.1. Los niveles de dominio de la competencia léxica en <i>MCER</i> y <i>PCIC</i>	22
2.4. La competencia semántica.....	27
2.5. La adquisición del léxico.....	28
2.5.1. Los obstáculos en el estudio del léxico	29
2.5.1.1. Procesos de adquisición del léxico	30
2.5.2. La selección del léxico.....	31
2.5.3. El lexicón mental	33
2.6. Las metodologías didácticas en la enseñanza del léxico	34
2.6.1. Las relaciones semánticas	38
2.6.1.1. Ejemplos didácticos relacionados con las relaciones semánticas.....	39
2.7. Conclusión parcial.....	44
Capítulo III. El léxico y la semántica.....	47
3.1. La semántica.....	47
3.2. El significado del significado	49
3.2.1. La tendencia referencial.....	51
3.2.2. La tendencia operacional (contextual).....	55
3.2.3. El significado en el diccionario.....	57
3.3. Los tipos de significado.....	58

3.3.1. Los siete tipos de significado de Leech	58
3.3.2. Los significados importantes en ELE	63
3.4. Sentido y referencia	66
3.4.1. Sobre las oraciones	68
3.4.2. Sobre las palabras	71
3.4.3. Denotación, significación y designación	72
3.4.3.1. Las palabras científicas y jurídicas	74
3.4.3.2. Los nombres propios	77
3.5. La semántica estructural	79
3.5.1. Los campos semánticos	81
3.6. El léxico, la semántica y la gramática	85
3.6.1. La teoría de E. Coseriu (La semántica y la gramática)	87
3.6.2. El léxico y la gramática	91
3.6.2.1. La clasificación de las palabras	93
3.6.2.2. Morfosintaxis	95
3.6.2.2.1. Género y número	95
3.6.2.2.2. Los adjetivos y los participios	103
3.6.3. El estudio semántico-sintáctico	104
3.7. Conclusión parcial	106
Capítulo IV. La polisemia léxica	109
4.1. La historia de la investigación de la polisemia y su discusión	111
4.1.1. La definición de la polisemia según la Semántica	115
4.1.1.1. La polisemia desde la perspectiva sincrónica	118
4.1.1.2. La polisemia desde la perspectiva diacrónica	120
4.1.2. La definición de la polisemia en relación con la morfología y la sintaxis	123
4.2. La polisemia y la homonimia	126
4.2.1. El estudio de la homonimia	128
4.2.2. La distinción entre la polisemia y la homonimia	131
4.2.2.1. Algunas reglas concretas para distinguir la polisemia y la homonimia	137
4.3. Los tipos de la polisemia	141
4.3.1. Polisemia en función de la relación de los sentidos	142
4.3.2. Polisemia en función de la teoría de la comunicación	146
4.4. Las fuentes de la polisemia	150
4.4.1. La teoría de Ullmann	151
4.5. La extensión del significado	159
4.5.1. Los recursos literarios: la metáfora y la metonimia	160

4.5.2. La polisemia y la cultura	164
4.5.2.1. La polisemia y los diferentes países hispanoamericanos	167
4.6. Ambigüedad y polisemia	170
4.7. La polisemia desde dos perspectivas: hablante y oyente.....	173
4.8. Conclusión parcial.....	176
Capítulo V. La polisemia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera	179
5.1. La definición de la polisemia léxica en ELE.....	179
5.2. El tratamiento del diccionario	181
5.2.1. Los tipos principales de diccionario	184
5.2.1.1. El diccionario monolingüe y el diccionario bilingüe	189
5.3. El diccionario y la polisemia léxica.....	193
5.3.1. Los diccionarios monolingües y la polisemia léxica	198
5.3.1.1. El <i>diccionario de la lengua española</i> y la polisemia léxica.....	203
5.3.2. El diccionario bilingüe español-chino y la polisemia léxica	205
5.4. La enseñanza del léxico polisémico en ELE	209
5.4.1. La explicación de la enseñanza de la polisemia léxica en diferentes libros y artículos de ELE.....	211
5.5. La polisemia léxica y el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	215
5.6. La polisemia léxica y los manuales de ELE.....	218
5.7. Nuestra crítica sobre la enseñanza de la polisemia léxica en ELE.....	223
5.8. Conclusión parcial.....	225
PARTE PRÁCTICA.....	227
Capítulo VI. Definición de la polisemia léxica y estado actual de su enseñanza en el ámbito de ELE	229
6.1. La definición de la polisemia léxica en nuestra tesis doctoral	230
6.2. La jerarquización de los niveles del alumnado en ELE a través del <i>MCER</i> y del <i>PCIC</i>	233
6.2.1 Criterios de selección de los niveles que emplearemos en nuestra muestra	234
6.3. Consideraciones generales sobre la diversidad de los manuales de los niveles B1 y B2.....	239
6.3.1. Criterios de selección de los manuales de ELE	241
6.3.2. Criterios de selección para determinar si un contenido está relacionado con la polisemia léxica.....	244
6.4. Metodología de análisis.....	250

6.5. Análisis de la muestra.....	252
6.5.1. Análisis cuantitativo.....	252
6.5.1.1. Tabla general de contenidos y análisis	252
6.5.1.2. Nivel B1 – Tablas y análisis de datos	260
6.5.1.3. Nivel B2 – Tablas y análisis de datos	267
6.5.1.4. Niveles B1-B2 – Tablas y análisis de datos.....	273
6.5.1.5. Discusión sobre los resultados del análisis cuantitativo.....	275
6.5.2. Análisis Cualitativo.....	276
6.5.2.1. Análisis de los ejercicios	276
6.5.2.2. Comentario de los ejercicios	302
6.6. Conclusiones sobre la enseñanza de la polisemia léxica en los niveles B1-B2 de ELE.....	306
Capítulo VII. Nuestra propuesta para el estudio de la polisemia léxica en los niveles B1 y B2.....	309
7.1. ¿Por qué seleccionamos los contenidos del <i>PCIC</i> ?.....	309
7.2. El aprendizaje del léxico en los objetivos generales de los niveles B1 y B2 del <i>PCIC</i>	311
7.2.1. El análisis de la relación de los objetivos del <i>PCIC</i> con la polisemia léxica	313
7.3. Las nociones generales y las nociones específicas.....	315
7.4. Metodología para la realización de nuestra propuesta	317
7.4.1. El corpus elegido y los criterios de selección de las palabras polisémicas	317
7.4.2. Los propósitos principales de nuestra propuesta	322
7.4.3. Metodología seguida a la hora de elaborar nuestras tablas.....	323
7.5. Tablas finales	328
7.5.1. La explicación de la muestra.....	328
7.5.2. Las tablas del nivel B1	330
7.5.3. Las tablas del nivel B2	384
7.6. Análisis de la polisemia léxica en los niveles B1 y B2 a través de nuestras tablas.....	493
7.6.1. Resultados principales	493
7.6.2. Críticas relevantes y límites de nuestra propuesta	504
7.6.3. La enseñanza de la polisemia léxica en ELE y las posibilidades de su desarrollo a partir de nuestra investigación	511
7.7. La comparación entre los manuales seleccionados en el capítulo VI y nuestras tablas de la polisemia léxica	514

7.8. La importancia de la polisemia léxica en ELE y el valor didáctico de nuestras tablas y nuestra metodología	525
7.9. Conclusión parcial	527
Capítulo XIII. Conclusiones	529
Capítulo IX. Fuentes de información consultadas	533
9.1. Fuentes bibliográficas generales.....	533
9.2. Fuentes bibliográficas en la enseñanza del español como lengua extranjera ..	549
Anexos	557
Anexo 1	557
Anexo 2	561
Anexo 3	570
Anexo 4	579
Anexo 5	583
Anexo 6	586

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE (Baralo, 2006:2).....	21
Gráfico 2. Riqueza de vocabulario (MCER, 2002:109).....	23
Gráfico 3. El léxico del tema 19.2: Filosofía en A1-C2 (<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> , 2006a)	24
Gráfico 4. La palabra “historia” en los niveles A1-B2 (<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> , 2006a)	25
Gráfico 5. Triángulo semiótico (Berruto, 1979: 52)	53
Gráfico 6. El triángulo de Ullmann (Baldinger, 1970:23)	54
Gráfico 7. Los siete tipos de significado (Leech, 1985:45)	63
Gráfico 8. Los significados propuestos por E. Coseriu (1987:140).....	91
Gráfico 9. El esquema de la polisemia de lengua (Pottier Navarro, 1991:17).....	149
Gráfico 10. La polisemia y los diferentes ámbitos profesionales	154
Gráfico 11. Los términos polisémicos en los países hispanoamericanos (<i>PCIC</i> , 2006a)	170
Gráfico 12. Niveles comunes de referencia: escala global (MCER, 2002:26).....	235
Gráfico 13. La muestra completa de manuales de ELE	260
Gráfico 14. Porcentaje de manuales que sí o no incluyen contenidos sobre la enseñanza de la polisemia léxica	260
Gráfico 15. Los manuales del nivel B1	264
Gráfico 16. Porcentaje de los manuales del nivel B1 que sí o no incluyen los contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica.....	265
Gráfico 17. Porcentaje de los contenidos relacionados con la polisemia léxica en cada manual.....	266
Gráfico 18. Los manuales del nivel B2.....	270
Gráfico 19. Porcentaje de los manuales del nivel B2 que sí o no incluyen los contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica.....	270
Gráfico 20. Porcentaje de los contenidos relacionados con la polisemia léxica en cada manual.....	272
Gráfico 21. Los manuales de los niveles B1 y B2	274
Gráfico 22. Porcentaje de los manuales de los niveles B1 y B2 que sí o no incluyen los contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica	274
Gráfico 23. Porcentaje de los contenidos relacionados con la polisemia léxica en cada manual.....	275
Gráfico 24. La enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en función de nuestras tablas	513

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Posibles interrelaciones asociativas con el área principal <i>Comida y bebida</i> . (Gómez Molina, 2004b:800).....	36
Figura 2. La polisemia y la homonimia (Gutiérrez Ordoñez, 1981:219).....	135
Figura 3. Tipos de polisemia (Martí Antonín, 2003:69)	145

ABREVIATURAS UTILIZADAS

DB	Diccionario Bilingüe
DELE	Diplomas de español como lengua extranjera
DM	Diccionario Monolingüe
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
ELE	Español como lengua extranjera
LE	Lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
NE	Nociones específicas
NG	Nociones generales
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
RAE	Real Academia Española
REDES	Diccionario combinatorio del español contemporáneo

Capítulo I. Introducción

La meta fundamental y principal del desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera es que los alumnos adquieran la competencia comunicativa de una manera eficaz, es decir, que puedan hacer el intercambio de los mensajes en diversas situaciones comunicativas.

Al conseguir la capacidad de realizar la comunicación adecuadamente, en el proceso del aprendizaje de español como lengua extranjera, aparte de que el dominio de la gramática ha ocupado una posición relevante durante muchos siglos, actualmente la mayoría de los expertos prestan más atención a la adquisición del vocabulario, puesto que el léxico es una unidad que permite a la gente explicar los pensamientos, los sentimientos, los conocimientos, etc. Además, es un portador del significado que refleja tanto la conciencia del mundo exterior como la sensación interior del ser humano; podemos decir que es la base de una lengua:

Si hay un elemento imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera, ése es el de la adquisición del léxico (Siles Artés, 1996:159).

Hoy en día, la enseñanza del léxico consta de varias metodologías beneficiosas, que fueron creadas e investigadas por una gran cantidad de expertos con el propósito de facilitar que los alumnos aprendieran el componente léxico del idioma. No solo se centran en exhibir qué es el aprendizaje del léxico (Baralo, 2005a, 2005b; Barbadillo de la Fuente, 1991; Cervero, M. J. y Castro, F. P, 2000), sino también en cómo dominar el léxico, tales como: Alvar Ezquerro (1992, 2003), Cano Ginés (2007), etc., quienes ponen de relieve que el uso del diccionario es una herramienta considerablemente útil en la finalidad de comprender las palabras; Gómez Molina (2004a, 2004b), que persigue construir esquemas con términos relacionados entre sí mediante relaciones asociativas; el concepto de lexicón mental, que proviene del

artículo de Lahuerta y Pujol (1996) y pretende que los alumnos establezcan las relaciones existentes entre los términos para así dominarlos. Además de estas corrientes, también se está desarrollando fuertemente la técnica fundamentada en las relaciones léxicas entre las palabras como medio para acceder al aprendizaje del léxico, como por ejemplo: “La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas” de Reguero Rodríguez, M. L. (2013), etc.

En nuestro presente trabajo queremos poner la atención en la enseñanza-aprendizaje del léxico, centrándonos especialmente en analizar un tipo de las relaciones léxicas: la polisemia léxica; ya que consideramos que el conocimiento de las palabras polisémicas está situado en una lugar notable en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, teniendo en cuenta que la polisemia es un fenómeno lingüístico que existe desde la Antigüedad, y que actualmente, la mayoría de los términos españoles son polisémicos.

1.1. Justificación de la presente Tesis Doctoral

La polisemia léxica es un fenómeno lingüístico que ha suscitado gran interés en la comunidad científica desde hace mucho tiempo, tal como ha dicho la experta Muñoz Núñez (1999), su análisis se remonta a la Antigüedad Clásica. Aristóteles fue la primera persona que le dio una definición y la analizó. Más adelante, después de haber surgido la ciencia semántica, hace un poco más de un siglo M. Bréal creó por primera vez el término “polisemia” y expuso sus características a través de la perspectiva de la semántica.

En efecto, el análisis de las palabras polisémicas, dado que constan de varios significados, es un estudio que está relacionado con la semántica. Con respecto a entender las bases o los contenidos relevantes que tratan de la evidencia del significado, podemos aprovechar el entendimiento de la semántica, dado que esta ciencia se centra en comprender el significado del significado, y actualmente existe un gran número de filólogos que escriben libros y artículos dignos de consideración:

Baldinger, K. (1970), Berruto, G. (1979), Coseriu, E. (1987, 1991, 1997, 1990), Frege, G. (1984), García Yebra, V. (1981a), Leech, G. (1985), Lyons, J. (1993, 1995, 1980, 1997), Trujillo, R. (1998, 1983), Ullmann, S. (1978)., etc.

Además, la polisemia no solo despierta interés por su naturaleza, sino por ser un fenómeno muy habitual de la lengua, pues afecta a todas aquellas palabras que pueden adquirir más de un significado. Así pues, podemos observar que una gran cantidad de las monografías expuestas anteriormente siempre poseen un capítulo o unos párrafos dedicados a explicarnos la polisemia léxica.

Por otra parte, vemos cómo, en particular, también muchos filólogos solamente prestan atención a la polisemia léxica desde el punto de vista de la Semántica. Tomemos las investigaciones de varios de estos intelectuales: Cifuentes Honrubia, J. L. (1990), Fernández Jaén, J. (2006), García-Hernández, B., (1997-1998, 1998), Gutiérrez Ordoñez, S. (1996), Muñoz Núñez, M. D. (1996, 1997, 1999), Pottier Navarro, H. (1991), Trujillo, R. (1976), etc.

Con respecto al ámbito lingüístico, diversos expertos analizan la polisemia léxica por diferentes metodologías, aparte de los filólogos mostrados anteriormente, quienes ponen su atención en la perspectiva de la Semántica, Lyons, J. (1980) también investiga la relación entre la polisemia léxica y la sintaxis, y Rainer, F. (2010) estudia el fenómeno polisémico basado en la formación de palabras. Es más, la homonimia es un fenómeno lingüístico que no se puede separar del aprendizaje de la polisemia, de ahí que también existan varias investigaciones que se concentren en la discusión sobre la polisemia y la homonimia, por ejemplo: Vivanco Cervero, V. (2003), Martín Fernández, M. I. (1990), García Platero, J. M. (2004), Valenzuela Miranda, J. (1993), etc.

Como vemos, actualmente, la polisemia léxica es un fenómeno lingüístico con una larga historia y despierta un enorme interés en la comunidad académica; sin embargo, podemos observar que este interés general no tiene un reflejo adecuado en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, donde adquirimos unos resultados contrarios, tal como vamos a exponer a continuación.

Primeramente, no hay ninguna monografía cuyo contenido principal nos explique la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en ELE, ni nos muestre los estados actuales, ni las dificultades sobre el estudio de los términos polisémicos, ni los métodos concretos para realizar el aprendizaje de este fenómeno en el aula. Además, los libros guía de ELE, tales como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (2006a), se limitan a exhibir, el primero, una definición simple de la polisemia (2002:108), y el segundo, a directamente no expresar nada sobre este fenómeno.

Además, tanto en los artículos escritos (Domínguez, A., Cuetos, F. y Vegas, M., 2001; Omori, H., 2003; etc.) como en las dos tesis halladas (Wei, X., 2016; Penas Ibáñez, M. A. y Zhang, X. H., 2013), que tratan de la polisemia léxica, aparte de que son documentos escasos, cada uno tiene su meta especial y cumple los propósitos que persiguen sus propias metodologías, sin mostrarnos los contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en ELE.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, podemos constatar que la polisemia léxica es un tema que llama poderosamente la atención a los filólogos, mientras que este interés carece de un reflejo proporcional en el ámbito de ELE, por lo que con nuestra investigación pretendemos rellenar este hueco e investigar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en el campo de ELE, dado que nadie puede rechazar que la mayoría de los términos españoles sean polisémicos, y que consideramos que el estudio de la polisemia léxica debería ocupar un lugar relevante en la enseñanza del español como lengua extranjera.

1.2. Los objetivos

En este apartado vamos a desarrollar en párrafos diferenciados los objetivos que vamos a perseguir en nuestra tesis doctoral.

(A). Comprobar el estado actual de la investigación de la polisemia léxica para poder definir a la perfección en qué consiste nuestro objeto de estudio, cuál es su definición académica, cuáles son sus tipos, cuál o cuáles son sus fuentes, por qué se produce este fenómeno, etc.

(A.1). Conocer si el fenómeno de la polisemia léxica ocupa un puesto de destacada relevancia en el ámbito del estudio lingüístico o no.

(B). Averiguar cuál es la situación de la polisemia léxica en ELE. Buscamos describir cómo se desarrolla la enseñanza de la polisemia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera, si está bien descrita en los artículos académicos especializados y si posee un lugar determinante en los documentos institucionales. En definitiva, conocer si existen metodologías bien establecidas y descritas para enseñar este fenómeno en el aula y explicarnos cómo realizar correctamente su didáctica.

(C). Analizar los manuales más representativos empleados en el aprendizaje del español como lengua extranjera para detectar qué tratamiento didáctico recibe la polisemia léxica. Con este objetivo perseguimos la obtención de una visión real y global de la situación de la enseñanza de la polisemia léxica en ELE, tanto desde una perspectiva cuantitativa, viendo el porcentaje que ocupa este tipo de ejercicios en los libros de enseñanza, como cualitativa, observando cómo es su forma y cuáles son los tipos de actividades que se presentan.

(D). Proponer una metodología nueva para fomentar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica. Para cerrar nuestra tesis, pretendemos elaborar una nueva metodología que iremos definiendo en el cuerpo de la tesis para ayudar a fomentar el rol de la polisemia léxica en el ámbito específico de la enseñanza del español como lengua extranjera.

1.3. Hipótesis de la investigación

En la presente tesis pretendemos verificar mediante nuestra investigación una serie de hipótesis relacionadas con los objetivos que hemos descrito en el epígrafe anterior. De este modo, suponemos que el estudio del léxico y dentro de éste, de la polisemia léxica, posee una enorme relevancia dentro del ámbito del estudio de una lengua extranjera. Sin embargo, tenemos la intuición, desde nuestra experiencia, de que la polisemia léxica, pese a ser un saber necesario en el conocimiento de todo idioma, no recibe demasiada consideración en el ámbito concreto de ELE.

En relación con la hipótesis anterior, creemos también que en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, documento que guía la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, tampoco tiene un lugar relevante el fenómeno de la polisemia léxica, algo que nos lleva a nuestra siguiente hipótesis, suponer que no se da un tratamiento correcto a la polisemia léxica en los manuales didácticos de ELE. Por último, llegamos a la última de nuestras hipótesis, pues sin negar lo anterior, suponemos que en el *PCIC* sí que existen recursos suficientes como para facilitar la enseñanza de la polisemia léxica, aunque no se hallen de un modo explícito, y es posible aprovecharlas para mejorar la enseñanza de la polisemia en ELE.

A continuación, para facilitar la comprensión de nuestras hipótesis mediante un rápido golpe de vista, las exponemos en el siguiente listado:

1. El estudio del léxico y en particular de la polisemia es importante en el aprendizaje de una lengua extranjera.
2. En el ámbito de ELE no se le da la suficiente importancia al estudio de la polisemia léxica, pese a ser este un saber necesario en dicho campo.
3. En el *PCIC* no se trata la enseñanza de la polisemia léxica adecuadamente.

4. Los manuales de ELE no ponen atención a la enseñanza de los significados de las palabras polisémicas.

5. El *PCIC* contiene información sobre la enseñanza de la polisemia léxica pero de un modo implícito, por lo que es posible que lo aprovechemos para confeccionar un sistema adecuado para el fomento de la enseñanza de la polisemia léxica.

1.4. Estructura de nuestra tesis y Metodología

Vamos a estructurar nuestra tesis doctoral en torno a dos grandes bloques, uno teórico y otro práctico. En el bloque teórico vamos a explorar todas las teorías relacionadas con la polisemia léxica y su aprendizaje en ELE, yendo de lo más general a lo más específico. Este bloque se expande desde el capítulo II hasta el final del capítulo V. En segundo lugar, en el bloque práctico, que ocupa los capítulos VI y VII, realizamos el análisis de la situación real y actual de la enseñanza de la polisemia léxica en ELE y proponemos una nueva metodología para contribuir a la enseñanza-aprendizaje de este fenómeno. Al finalizar cada capítulo situaremos un epígrafe destinado a aportar una conclusión parcial que resuma los aspectos más relevantes que hemos tratado en dicho capítulo.

Así, de esta manera, en el capítulo II de nuestra tesis, exploramos los documentos más importantes de la enseñanza del español como lengua extranjera para ver la relevancia de la enseñanza del léxico en ELE y explorar el concepto de las competencias léxicas y semánticas y sus conexiones con la polisemia léxica. También observamos cuáles son las metodologías empleadas para el estudio del léxico, desde la perspectiva semántica del análisis del significado.

En los siguientes dos capítulos (capítulo III y capítulo IV) abandonamos el ámbito de ELE para explorar el marco teórico de los estudios sobre semántica y polisemia léxica, yendo de lo general a lo particular. Comenzamos con el origen de la ciencia semántica y sus ramificaciones para centrarnos en el complejo estudio del

significado. A continuación, abordamos las relaciones e influencias que tienen en el significado de una palabra las relaciones gramaticales y sintácticas que establecen otras palabras con ellas. Posteriormente, en el capítulo IV, ya centrándonos en el fenómeno de la polisemia léxica, buscamos las definiciones expuestas sobre él, apuntando sus definiciones, las diferencias entre este fenómeno y el de la homonimia, el origen o las fuentes de la polisemia, su tipología y sus características más relevantes.

En el capítulo V continuamos el estudio de la polisemia léxica analizando otro de los elementos que algunos teóricos establecen como criterio de definición de este fenómeno: los diccionarios. A través de ellos exploramos su importancia en la enseñanza-aprendizaje de ELE y vemos las dificultades y ventajas que ofrecen a la hora de tratar de conseguir una definición unívoca de ‘polisemia léxica’. A continuación, exploramos la bibliografía científica publicada en el campo de ELE para observar el tratamiento que recibe la polisemia léxica en este tipo de publicaciones y realizamos el análisis en profundidad del *PCIC*.

Una vez que conocemos perfectamente qué es la polisemia léxica y también sabemos cuál es su situación en ELE, tanto en la bibliografía científica como en el *PCIC*, en el capítulo VI, primeramente, fijamos definitivamente la definición de la polisemia léxica; es decir, lo que vamos a entender por este fenómeno en nuestra tesis, para a continuación realizar una investigación exhaustiva del tratamiento de la polisemia léxica en los manuales de enseñanza de ELE, de manera que podamos constatar de una manera real si se discrimina o no a este saber. Parte del contenido de este capítulo será desarrollado en los anexos, donde reproduciremos todos aquellos ejercicios relacionados con la polisemia léxica que no hayamos tomado como ejemplo en el cuerpo del presente capítulo.

Por último, en el capítulo VII, desarrollamos nuestra propuesta para demostrar que la polisemia léxica sí que existe en la enseñanza de ELE y en el *PCIC*, a la vez que facilitamos la enseñanza-aprendizaje de este fenómeno mostrando, en la medida

de lo posible, qué significados se han de aprender de una palabra polisémica en los niveles concretos fijados por el *PCIC*.

Para rematar nuestra tesis, por último, expondremos todas las fuentes de información que hemos consultado, ordenándolas alfabéticamente. A continuación, vendrán los anexos con los contenidos que ya hemos explicado en la parte sobre el contenido del capítulo VI.

Metodología

La metodología que seguiremos para realizar la tesis doctoral será por un lado el análisis de las fuentes bibliográficas y digitales de los autores más reconocidos en el campo de la semántica y de la polisemia léxica, buscando enfrentar posturas diferentes para, a partir de ahí, sacar nuestras propias conclusiones y conseguir una idea exacta y minuciosa de la situación.

En la parte práctica llevaremos a cabo dos metodologías de análisis de caso diferentes. En el capítulo VI expondremos en primer lugar los criterios de selección de los manuales que vamos a seleccionar para conseguir obtener una muestra manejable, suficientemente grande como para obtener resultados relevantes y relacionados con la realidad, pero lo suficientemente ajustada como para que no resulte una cantidad de datos excesivamente inabarcable. Una vez fijados estos requisitos, revisaremos página a página cada uno de los manuales seleccionados y anotaremos, por un lado, la cantidad de actividades que contienen sobre la polisemia léxica para realizar un análisis cuantitativo y, por otro, reproduciremos su contenido para el estudio cualitativo de sus métodos de enseñanza.

Así, podremos obtener porcentajes sobre el número de páginas que ocupa este saber frente al total de los manuales de enseñanza, el número de libros que dedican espacio a la polisemia léxica y el tipo de aprendizaje que los alumnos pueden hacer sobre este tema, así como averiguar si aparte de aprender varios significados de una

misma palabra, los estudiantes pueden también conocer que existe un fenómeno denominado “polisemia léxica” y en qué consiste.

En el siguiente y último capítulo, nos proponemos elaborar un repertorio léxico a partir de las nociones generales y las nociones específicas de los niveles B1 y B2 del *PCIC* a partir del cual conseguir una doble finalidad: por un lado, demostrar que la polisemia léxica es un conocimiento necesario en el aula de ELE y que aparece en el *PCIC*, y por otro, contribuir a crear una herramienta útil para desarrollar la enseñanza-aprendizaje de este conocimiento. En primer lugar, justificaremos por qué elegimos estos niveles y qué tipo de palabras del *PCIC* vamos a escoger, de nuevo para poder fijar un corpus suficientemente grande pero a la vez manejable, que pueda ser analizado sin problemas en nuestra tesis doctoral.

Después expondremos también cómo vamos a construir nuestras tablas y cuáles son cada uno de los elementos que la componen, para a continuación exponer todas las tablas. Cerraremos este capítulo analizando las ventajas de nuestra propuesta, citando cuáles son sus límites y las dificultades propias y ajenas con las que nos hemos encontrado, y verificando o negando las hipótesis que habíamos planteado sobre la presencia o no de la polisemia léxica en ELE y la necesidad de su aprendizaje.

PARTE TEÓRICA

Capítulo II. El estudio del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera

Actualmente, debido a la internacionalización en la enseñanza del español como lengua extranjera, estamos en un periodo óptimo y fértil para la creación de nuevas metodologías o técnicas didácticas, que persigan el propósito de ofrecer explícitamente una serie de orientaciones que se puedan dirigir tanto a los profesores que quieran hacer el diseño curricular como a los estudiantes, para que aprendan de una manera más profunda y efectiva el funcionamiento de la lengua española.

El concepto de la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas y lengua extranjera, a través el desarrollo de varias metodologías, actualmente se encuentra vinculado con el objetivo general de obtener un desarrollo óptimo de la competencia comunicativa, que es una capacidad que les permite a los estudiantes poder hacer el intercambio de mensajes en diferentes contextos comunicativos. Para llegar al dominio de esta competencia, el alumno deberá adquirir primero un dominio general del resto de subcompetencias. Sin embargo, en nuestra investigación, solo queremos centrar nuestra atención en la parcela de la enseñanza del léxico polisémico en ELE.

En el presente capítulo, primeramente vamos a conocer los aspectos elementales sobre el aprendizaje del léxico: cómo enseñar el léxico, cómo establecer las relaciones entre la competencia léxica y otras competencias lingüísticas, y cuáles son las metodologías más relevantes en el proceso del aprendizaje del léxico.

2.1. La importancia del léxico en ELE

El vocabulario desarrolla un papel central en una lengua y es de gran importancia para el típico aprendiz de lenguas. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario han sido infravalorados en el campo de la adquisición de segundas lenguas a lo largo de las diferentes etapas hasta hoy en día (Zimmerman, 1997, citado en Morante Vallejo,

2005:11).

Desde el lejano año de 1492, cuando Nebrija publicó su célebre obra *Gramática de la lengua castellana*, el estudio de la gramática ha conseguido situarse en una posición privilegiada en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, gracias a que el hablante está predispuesto a centrar sus análisis en el estudio de las reglas con las que se ordenan las palabras y se regula el uso de lengua, considerando al vocabulario como un componente secundario.

No obstante, a partir de los años sesenta del siglo XX, se ha renovado la importancia del léxico en la enseñanza de la lengua, como afirma la frase representativa de Wilkins (1972, citado en Morante Vallejo, 2005:17): “sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada”. Desde entonces comenzó una etapa en la que el aprendizaje del léxico ha sido un factor importante para conseguir de un modo eficaz el conocimiento lingüístico; por ello, ahora el estudiante necesita conocer una gran variedad de vocabulario para poder expresar correctamente sus comunicaciones. De hecho, actualmente el grado de dominio del vocabulario de un hablante puede considerarse un factor para determinar el nivel de un estudiante en un idioma.

En el universo de los estudios de la enseñanza del español, los principales trabajos investigan y discuten la presentación y la enseñanza del vocabulario a través de diferentes perspectivas, tales como I.S.P. Nation (2001, citado en Higuera, 2004:6-12), que intenta poner la atención en las necesidades del alumno con el objetivo de desarrollar su capacidad comunicativa; Channell¹ (1998), que destaca la función de los campos semánticos, que pueden establecer las tablas o escalas para mostrar las características semánticas de las palabras; Brown (1974), que lleva la noción de colocación a la enseñanza del español como segunda lengua; o M. Lewis²

¹ Las ideas de Channell (1981) y Brown (1974) están citadas en *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. (Morante Vallejo, 2005:19-21)

² La teoría de Lewis aparece en una gran cantidad de las investigaciones que están relacionadas con el léxico, tales como: Magdalena Pentcheva Karadjoukova en la tesis doctoral *La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de E/LE*; Claudia Briño García en la tesis doctoral *El léxico del mundo animal y el acceso léxico*

(1993, 1997, 2000), quien introduce el concepto del “*enfoque léxico*”, que pretende construir relaciones cognitivas entre las unidades léxicas, y continúa poniendo un gran énfasis en el aprendizaje de las colocaciones.

En otro orden de cosas, respecto al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el ámbito hispano, por supuesto que todos los expertos confirman el lugar notable del léxico. Podemos citar como ejemplo específico la declaración de Manuel Seco (1961, citado en Barbadillo de la Fuente, 1991:32): “el estudio del vocabulario es el instrumento más necesitado por los alumnos para alcanzar una cierta facilidad de expresión, sea oral o escrita. La pobreza de léxico es un mal muy extendido, como consecuencia de una enseñanza descuidada”. Javier Lahuerta y Mercé Pujol (1996:117) señalan que: “la situación presente tiene poco que ver con aquella y los estudios sobre [el] léxico parecen estar en un periodo de bonanza”. Además, en el año 1990 se publicó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que nos reafirmó la necesidad de poner especial atención a la enseñanza del léxico en todas las etapas del aprendizaje. (Barbadillo de la Fuente, 1991:20)

Por encima de todo, al desarrollar el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de las ideas expuestas por los expertos mundiales, los diferentes lingüistas españoles también van a divulgar progresivamente más técnicas que se ajustan a los aspectos propios del vocabulario español desde diferentes puntos de vista, buscando presentar procedimientos basados en las características de las palabras hispanas, con la finalidad de que el hablante comprenda el léxico de forma activa.

Así pues, primeramente, el artículo “*El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario*”, de Javier Lahuerta y Mercé Pujol (1996:117-129), presenta que el alumno podría aprender el vocabulario mediante una creación del lexicón mental; Gómez Molina (2004c:27-50) considera que el estudio de las unidades léxicas tiene un impacto relevante en el desarrollo de la competencia comunicativa; Baralo (2007)

sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico; Marta Higuera en el artículo “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”; la investigación académica “La subcompetencia léxico-semántica” de Gómez Molina, etc.

propone que el hablante debe disponer de las relaciones semánticas del léxico o las relaciones asociativas para ampliar la cantidad de su vocabulario, y mejorar la retención y fijación mental de los términos en el proceso del dominio de las palabras.

En el proceso de aprender la lengua española, hay que utilizar dos obras muy importantes: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), y *Plan Curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español* (2006a), las cuales ofrecen las bases teóricas elementales para la enseñanza del léxico. El *MCER* exterioriza el concepto académico de la competencia léxica y sus contenidos, mientras que el *PCIC* reproduce el vocabulario estructurado en dos partes: las *nociones generales* y las *nociones específicas*.

En resumidas cuentas, el léxico ha ocupado un puesto fundamental en todas las programaciones de la enseñanza del español, ya que el uso adecuado del léxico conlleva un enriquecimiento del lenguaje gracias a que las palabras son los instrumentos básicos de los que nos servimos para hablar. De ahí que, en el proceso de estudiar un idioma extranjero, el nivel del hablante se pueda determinar por la riqueza de su vocabulario, como ha resumido Lewis:

La carencia de léxico supone, en mayor medida que las deficiencias gramaticales, una gran laguna en los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto se hace mucho más evidente en los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, en los que parece que no hay un progreso claro. La principal diferencia entre ambos niveles no está en la complejidad de la gramática, sino en la cantidad de unidades léxicas que tienen disponible en el lexicón mental. No reconocer esto supone condenar a los estudiantes a un eterno nivel intermedio (2000, citado en Brieño García, 2013:13).

2.2. Conceptos terminológicos relevantes

Antes de continuar presentando más aspectos de la teoría del léxico, resulta indispensable que intentemos explicar claramente la relación y la distinción entre

varias nociones teóricas que están relacionadas con el componente léxico, tales como: las unidades léxicas, la palabra, el vocabulario y el léxico, para así evitar generar confusiones en el estudiante que vaya a profundizar en el aprendizaje del léxico hispánico. Para ello vamos a consultar las aclaraciones al respecto realizadas por los más destacados expertos en este campo.

La palabra se define como un segmento limitado dentro de una oración hablada o escrita. Sea cual sea su naturaleza, siempre aparece como un término que puede existir en el diccionario (Lahuerta y Pujol, 1996:122). La unidad léxica, por su parte, es reflejada como una noción amplia que puede aplicarse a dos formas diferentes: en la primera, la unidad léxica corresponde a una sola palabra, como por ejemplo “color”, “gente”, “libro”, etc. En el segundo caso, esta consta de más de un término, como en “chica bonita” o “por si acaso”. Así, la unidad léxica se define como una pieza de significado cuyo propósito puede ser sintáctico, semántico y pragmático; es un concepto abierto y dinámico. (Higueras, 1996:112; Lahuerta y Pujol, 1996:122). Algunas investigaciones recientes sobre la enseñanza del léxico (Gómez Molina, 2004a, 2004b, 2004c; Higueras, 1996, 2004; Lahuerta y Pujol, 1996) pretenden situar a las unidades léxicas³ como el aspecto central para realizar el aprendizaje del léxico.

A continuación, según los autores anteriores, el léxico es equivalente a un conjunto de palabras o unidades léxicas, bien simples o bien complejas; mientras que el vocabulario es el conjunto de unidades léxicas que permite a la gente emplear el léxico en las comunicaciones concretas. Con la finalidad de que no se genere polémica, Gómez Molina (2004a:496-497) aclara que ambos términos se manejan como sinónimos en algunas ocasiones.

Además, el término “*ítem léxico*”, que se presenta en las obras de Marta Baralo⁴, es un concepto equivalente a las unidades léxicas desde la perspectiva semántica. Como vemos, en realidad los autores no consiguen ponerse de acuerdo de manera

³ La explicación de Lewis (citado en Higueras, 1996) presenta que las unidades léxicas también pueden incluir otros aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del léxico, tales como las frases hechas, las combinaciones sintagmáticas y las expresiones institucionalizadas.

⁴ “El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual (...) que constituye subsistemas de diferentes niveles”. (Baralo, 2005a:1)

unívoca en las definiciones de cada una de las nociones teóricas relacionadas con el léxico, ni son capaces de delimitar claramente en qué se diferencian (si existe tal distinción) las unas de las otras. Así, vemos cómo no queda clara la distinción entre palabra y unidad léxica, más allá de la posibilidad que tiene la segunda de estar compuesta por varias palabras; ni la diferenciación entre los conceptos “vocabulario” y “léxico”.

2.3. La competencia léxica

Según las opiniones anteriores, en la actualidad, el dominio del vocabulario tiene una influencia más importante en la enseñanza del español como lengua extranjera; sin embargo, en realidad la adquisición de las palabras es un proceso complejo y gradual, pues no se trata únicamente de aprender un término a través de su forma y su sentido, sino que resulta más fundamental que el estudiante pueda recordar correctamente el término a largo plazo y esté habilitado para manejarlo correctamente en sus conversaciones. Antes de empezar el análisis más detallado de la enseñanza del léxico, nos gustaría exponer sus elementos básicos.

Desde Richard (1976, citado en Brieño García, 2013:32), que estableció el término “*competencia léxica*”, muchos especialistas (Baralo, 2005b; Gómez Molina, 2004a; Carcedo Gonzáles, 1998; etc.) siguen investigando y generalmente muestran su apoyo al desarrollo de esta competencia, ya que puede reforzar la adquisición de la competencia comunicativa del estudiante. Concretamente, en la enseñanza de la lengua extranjera, la obra reglamentaria *MCER* (2002:108) la define como: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”.

En cuanto al concepto: “*elementos léxicos*”, los alumnos deben comprender dos contenidos elementales: “*expresiones hechas*” y “*polisemia*” (*MCER*, 2002:108-109). El manual *MCER* presenta cinco estudios que se encuadran en la primera concepción:

“fórmulas fijas”, “modismos”, “estructuras fijas”, “frases hechas” y “régimen semántico”.

Como bien señala el *MCER*, alguna de estas “expresiones hechas”, se subdividen a su vez en varios elementos. Así, dentro de las fórmulas fijas encontraremos los refranes, los adverbios, alguna expresión arcaica en desuso como “¡Vive Dios!” y expresiones con finalidad fática del tipo: “buenos días” o “Es un placer verte de nuevo”. Dentro de los modismos, repasaremos las metáforas lexicalizadas, como “estaba en las nubes”; y los “intensificadores”. Por otra parte, dentro de las frases hechas, el manual incluye los verbos con régimen preposicional, como “convencerse de” y locuciones prepositivas⁵, del tipo “delante de”.

Por su parte, la creación del *Plan curricular* obedece a la misma finalidad que el *MCER* pero aplicado específicamente a la enseñanza del español. Dentro de este *PCIC*, en su apartado “nociones” (2006), se exponen muchos ejemplos adecuados para que el hablante aprenda todos los sentidos de “expresiones hechas”.

Volviendo al *MCER*, este documento coincide con la perspectiva de nuestra tesis doctoral a la hora de señalar a la “polisemia” como una parte central en la adquisición del dominio de la competencia léxica. En nuestra vida cotidiana es fácil que encontremos un gran número de palabras polisémicas, como el término “ratón”, que puede ser un animal o también indicar el periférico conectado a un ordenador; o la palabra “banco”⁶, que es un asiento pero también lugar que permite a la gente realizar operaciones financieras. El tomo *MCER* (2002:109) nos muestra de una manera bastante enrevesada que el léxico polisémico se ve en las palabras de clase abierta (sustantivo, verbo, etc.), incluso aunque estas puedan formar conjuntos léxicos cerrados (días de la semana, meses del año...). También se pueden establecer “otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos”. No obstante, desde nuestro punto de vista, la enseñanza-aprendizaje de la polisemia es un estudio altamente

⁵ Desde nuestro punto de vista no entendemos el sentido al que obedece la clasificación de locuciones prepositivas y verbos con régimen preposicional dentro de las “frases hechas”, ya que una frase hecha es una oración que siempre sigue una estructura fija y tiene un sentido característico único, mientras que las locuciones prepositivas son simplemente una estructura gramatical, no una frase en sí misma.

⁶ Aunque señalemos este término como polisémico, veremos cómo en el capítulo IV numerosos autores discuten sobre su naturaleza polisémica u homonímica.

complejo y existen bastantes dificultades para que el docente pueda comprender exactamente a qué se refiere el sentido de la definición expuesta en el documento⁷.

A continuación, respecto al dominio de otra parte de la “*competencia léxica*”, tenemos los términos gramaticales que están dentro de las clases cerradas y que se definen por solo poseer un sentido gramatical. Tomemos para entenderlo un ejemplo como: “*en la mesa hay dos libros*”; “*en*” es una preposición, señala “*en qué lugar*”; solo podemos entender su significado dentro de esta oración, nunca si aparece de forma independiente. El artículo “*la*” tampoco posee explicación semántica, solo tiene sentido en cuanto que está acompañando a un sustantivo, en este caso, “*mesa*”. En el trabajo efectuado por Ullmann (1978:50-56), se destacan estas palabras, como los artículos, los pronombres, las conjunciones, los posesivos, etc. Todas son unidades gramaticales que toman su significado concreto cuando están acompañadas de otras palabras abiertas.

En cierto modo, a través de las opiniones de varios expertos acerca de la competencia léxica, que no es un conocimiento sencillo ni independiente, Marconi (2000:79-99) aporta que esta habilidad consta de dos aspectos: el referencial y el inferencial. La competencia referencial es la capacidad de utilizar las palabras que marcan los objetos, acciones y las cosas del mundo real, los términos concretos, mientras que la segunda es la que habilita al ser humano para tejer una red de palabras y significados mediante relaciones como la sinonimia, antonimia, etc., además de alcanzar un conocimiento profundo de las palabras que le permita definir las correctamente.

Por añadidura, Baralo expresa sobre la competencia léxica (2005a) que: “se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles”. Gómez Molina (1997, citado en Brieño García, 2013:32-33) confirma que: “no solo se refiere a la competencia

⁷ El objetivo central de esta investigación es la enseñanza de la polisemia, por lo que se pueden encontrar de una manera ampliamente detallada los diversos estudios realizados en torno a la polisemia en los capítulos IV, V, VI y VII.

adquirida sino también al proceso de adquisición, aprendizaje y dominio de los aprendices”. La experiencia didáctica de Giovannini *et al.* (2007:52-60) sostiene que con el objeto de conocer una palabra, esta tiene que integrarse en otros conocimientos vinculados, tales como la pronunciación y ortografía, la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática y la sociolingüística.

De todo ello inducimos que, a la hora de conseguir obtener un buen dominio del léxico, el hablante debe adquirirlo junto a otras destrezas. La siguiente tabla (ver gráfico 1) de Marta Baralo (2006) expone sistemáticamente todos los niveles en los que se puede estudiar una palabra:

Niveles	“Saber una palabra” Competencia léxica	MCER
Fónico	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	Competencias fonética, ortoépica y ortográfica
Morfológico	¿Qué partes se reconoce en ella? ¿Qué estructura tiene?	Competencia gramatical
Sintáctico	Funciones gramaticales: ¿En qué estructuras podría aparecer? ¿En qué estructuras se debe usar?	Competencia gramatical
Semántico	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?	Competencia semántica
Redes léxicas	Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen/ pueden usarse con ella?	Competencia léxica
Redes léxicas	Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	Competencia semántica
Sociolingüístico	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	Competencia sociolingüística

Gráfico 1. Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE (Baralo, 2006:2)

2.3.1. Los niveles de dominio de la competencia léxica en *MCER* y *PCIC*

A consecuencia de todo lo que hemos presentado acerca de la competencia léxica para señalar su complejidad, podemos saber que la adquisición del léxico es un camino complejo y gradual, teniendo en cuenta que este proceso debe desarrollarse en relación con todas las capacidades lingüísticas. Además, en realidad es imposible que un estudiante reconozca completamente una palabra, y tampoco se pueden aprender todas las palabras de la lengua española, por lo que la enseñanza-aprendizaje del vocabulario necesita realizarse de un modo escalonado, para que el estudiante sea capaz de llegar de una manera más estructurada al conocimiento profundo y completo de las palabras.

Así pues, el *MCER* expone las representaciones básicas para que los usuarios describan seis niveles sistematizados de dominio lingüístico en los programas docentes o los diseños didácticos. Con la finalidad especial de que los hablantes aprendan el léxico, los profesores pueden establecer el sistema general del vocabulario apoyándose en el siguiente gráfico (ver gráfico 2):

	RIQUEZA DE VOCUBULARIO
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.

	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabra y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Gráfico 2. Riqueza de vocabulario (MCER, 2002:109)

A partir de este documento, los investigadores y profesores consiguen la capacidad para elaborar un repertorio léxico adecuado para cada nivel de enseñanza en los lugares formativos. En síntesis, el dominio del vocabulario básico es el objetivo para el alumno del nivel A1, palabras simples como: “tener”⁸, “gente”, etc.; si posee el nivel de *plataforma*⁹, el estudiante debe aprender las palabras que se utilizan en las situaciones habituales. El aprendiz del nivel B1 necesita ampliar más su léxico para que poder conversar en las circunstancias cotidianas; más adelante, el nivel avanzado exige que los estudiantes dispongan de un gran repertorio léxico vinculado con los asuntos generales; el vocabulario extenso que corresponde al nivel del dominio operativo eficaz consta de las expresiones idiomáticas y coloquiales. Por su parte, el más alto de todos, el nivel C2, ya contiene un abundante vocabulario de varios temas, además de obligar al entendimiento del sentido connotativo de las palabras.

Por otra parte, la existencia del *Plan Curricular de Instituto Cervantes*, que persigue trasladar correctamente lo recogido en el MCER al estudio de ELE, tiene por objetivo facilitar el cumplimiento de los requisitos necesarios para dominar la lengua española. Para conseguir estos objetivos, establece un repertorio de vocabulario diseñado a través de una perspectiva semántico-gramatical (PCIC, 2006a). Como ejemplo¹⁰ (Ver gráfico 3), podemos ver la siguiente tabla, que reúne el vocabulario relacionado con el tema “filosofía”:

⁸ Los ejemplos corresponden al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. (2006a)

⁹ Los seis niveles que hacen referencia al dominio de la lengua pueden manifestarse también con términos diferentes: A1-Acceso, A2-Plataforma, B1-Umbra, B2-Avanzado, C1-Dominio operativo eficaz, C2-Maestría. (MCER, 2002:25)

¹⁰ El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006a) establece el léxico en seis niveles, pero solo recoge las palabras por cada dos niveles: A1-A2; B1-B2 y C1-C2. El gráfico presentado a continuación reúne el léxico de los seis niveles en su conjunto para así facilitar su comprensión.

A1	A2
No hay.	No hay.
B1	B2
Pensar.	filosofía, filósofo, razón, pensamiento, conocimiento, idea, filosófico, ideológico, metafísico, razonar, flexionar.
C1	C2
<p>pensador, ideólogo, razón, pensamiento, concepto, ética, lógica, metafísica, estética, teología.</p> <p>filósofo ~ metalista/moralista/sofista, corriente/escuela ~ filosófica, pensamiento/doctrina/razonamiento ~ filosófico.</p>	<p>axioma, premisa, proposición, empirismo, existencialismo, idealismo, racionalismo, positivismo, materialista, racionalista.</p>

Gráfico 3. El léxico del tema 19.2: Filosofía en A1-C2 (*Plan curricular del Instituto Cervantes*, 2006a)

Es obvio que con esta tabla los maestros pueden hallar claramente cómo seleccionar las palabras de un tema definido para enseñárselas a los alumnos de cada nivel; pero no sus sentidos. Así, se puede observar, por ejemplo, que no hace falta preparar al hablante elemental para que aprenda el léxico filosófico, pues en los niveles A no aparece nada al respecto y los alumnos del nivel B1 solo deben aprender el término “*pensar*”. Sin embargo, su entrada en el *Diccionario de la RAE* (2014) incluye siete significaciones diferentes: ¿cuál es el sentido necesario para el alumno de nivel intermedio? Del mismo modo, en los niveles avanzados como el C2, se supone que el alumno ya debe conocer todos los sentidos y términos filosóficos; ¿pero, qué son “todos”? Esta es una pregunta relevante que el profesor deberá solucionar por su cuenta, ya que no existen manuales que le den ninguna solución. Por ello, uno de nuestros objetivos es la reformulación de estas tablas¹¹ para permitirle al docente conocer también qué sentidos enseñar en cada nivel, como veremos detalladamente en el capítulo siete.

¹¹ Nos centraremos solo en los niveles A1, A2, B1 y B2.

Dejando apartado el *PCIC*, los investigadores intentan profundizar en el análisis de los requisitos planteados por el *MCER*, reflexionando sobre cómo enseñar el léxico, qué parte de la palabra debe comprender el estudiante, etc. Este esfuerzo está motivado por la indefinición del *MCER*, ya que solo en el nivel C2 se subraya que el alumno necesita tener la capacidad de: “apreciar los niveles connotativos del significado (*MCER*, 2002:109)”, dejando el resto de niveles de enseñanza sin acotación: ¿el alumno solo puede aprender los sentidos connotativos en el nivel C2? ¿Qué connotaciones puede aprender antes?

La significación de la palabra es un fenómeno muy complejo que requiere una mayor explicación para conocer cómo debe enseñarse correctamente en cada nivel. Encontrar la metodología adecuada para seleccionar un sentido determinado para enseñar el léxico es un trabajo enrevesado, digno de investigar y discutirse. Por ello, en el capítulo mencionado desarrollaremos en profundidad una nueva manera de organizar los términos y sus temas para facilitar la enseñanza de los sentidos de cada palabra en función del nivel de enseñanza que estemos impartiendo. A continuación, mostramos un ejemplo¹² obtenido a través de los datos expuestos en el *PCIC*, que hemos reordenado para adaptarlo a nuestra propuesta:

	<i>“Historia”</i>
Nivel	Noción y tema
A1	(Nociones específicas) 6.3. Sistema educativo.
A2	(Nociones específicas) 6.6. Estudios y titulaciones (Historia).
B1	(Nociones generales) 4.2.2. Pasado.
B1	(Nociones generales) 7.2. Expresión verbal.
B1	(Nociones específicas.) 17.1.1. Vida en comunidad.

Gráfico 4. La palabra “historia” en los niveles A1-B2 (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, 2006a)

¹² El *PCIC* (2006a) establece la lista de vocabulario dividida en dos ámbitos: las *nociones generales* y las *nociones específicas*; los datos recogidos en la tabla están traídos de todo el repertorio desde el nivel A1 hasta el nivel C2. Como a partir del nivel B2 el término “historia” no aparece relacionado con ninguna noción general ni específica, la presente tabla solo muestra datos de los niveles A1-B1.

Al contemplar esta lista sobre la palabra “*historia*”¹³, vemos que muestra claramente que el docente del nivel elemental solo debe entender el término “*historia*” como “*Disciplina que estudia [la historia]*”; sin embargo, para los alumnos de nivel B1, el mismo término aparece en tres temas diferentes. Dentro del tema “*Pasado*”, se puede entender la “*historia*” como: “*narraciones y exposiciones de los acontecimientos pasados o dignos de memoria, sean públicos y privados*”; sobre el tema “*expresión verbal*”, el término “*historia*” consta de los dos sentidos: “*obra histórica compuesta por un escritor*” y “*cuento, chisme, enredo*”, cada uno puede funcionar en su comunicación correspondiente y el segundo sentido ya es connotativo. Además, en lo referente a “*vida en comunidad*”, la “*historia*” puede interpretarse como: “*conjunto de los acontecimientos ocurridos a alguien a lo largo de su vida o un periodo de ella*”, o “*conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos y culturales, de un pueblo o de una nación*”. Aunque de esta manera se facilite el trabajo del docente de ELE, seguimos teniendo problemas, ya que la determinación de varios de los sentidos dependerá en última instancia del contexto en el que se produzca la comunicación, por lo que también cada término deberá vincularse con una situación concreta. Ahondaremos con más detalles en el capítulo séptimo.

Teniendo todo esto en cuenta, vemos cómo la enseñanza de los sentidos connotativos de las palabras no solo está dentro del nivel superior de ELE, sino también en los niveles intermedios. Al intentar analizar los sentidos de una misma palabra, encontramos otro problema que está relacionado con el objetivo fundamental de esta tesis: cómo organizar la enseñanza del léxico polisémico. A continuación vamos a exponer algunas teorías sobre la enseñanza del léxico en ELE para profundizar en su estudio.

¹³ Los sentidos explicados están en el *Diccionario de la RAE*. (2014)

2.4. La competencia semántica

La adquisición del significado de las palabras de LE es un proceso constructivo que se consolida con el tiempo, la experiencia, y la ayuda del contexto, sin olvidar que respecto a los tipos de codificación, la organización semántica es más eficaz que la fundada sobre categorías gramaticales o alfabéticamente (Gómez Molina, 2004a:498).

En relación al aprendizaje del léxico, los estudiantes no solo tienen que conocer la significación básica, sino que también deben, según afirman actualmente numerosas corrientes didácticas, establecer las relaciones internas entre los sentidos de las palabras, con el objetivo de que el alumno alcance de un modo más fácil la comprensión, retención y utilización de las unidades léxicas¹⁴. Junto a estas propuestas, destaca que en el proceso de la enseñanza del vocabulario el docente debe instaurar una relación con la competencia semántica, que tal como la ha definido en *MCER*: “comprende la conciencia y el control de la organización del significado que tiene el alumno (2002:112)”.

La semántica es una disciplina que: “trata del estudio del significado lingüístico de las palabras y el significado resultante en su combinación (Teresa Espinal *et al.*, 2014:13)”. En la enseñanza del español como lengua extranjera, se destaca que los hablantes deben dominar tres aspectos (*MCER*, 2002:112-113):

1. La semántica léxica: estudiar el significado de las palabras.
2. La semántica gramatical: aprender el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales.
3. La semántica pragmática: dominar las relaciones lógicas, como la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.

¹⁴ Las teorías de la enseñanza del léxico pueden encontrarse detalladas en el capítulo 2.5. y 2.6.

Además, como confirma Barbadillo de la Fuente (1991:81-82), en realidad existen varios problemas que pueden producir graves confusiones en contextos concretos, dado que en la mayoría de los casos solo entendemos el sentido transmitido de un modo aproximado, de ahí que sea necesario apoyarnos en todos estos aspectos para conseguir aprender la semántica con exactitud, lo que nos permitirá también desenvolvernó mejor con el léxico. Por ello, uno de los requisitos para dominar la competencia comunicativa, además de tener un buen conocimiento de la competencia léxica, es dominar la semántica.

2.5. La adquisición del léxico

Actualmente, en el caso del aprendizaje de la lengua española, sabemos que el léxico es un elemento fundamental, pues el hablante debe aprender un vocabulario abundante para comunicar e intercambiar mensajes en todas las situaciones posibles. Pero en realidad: “aprender léxico es un proceso lento y complejo que requiere dedicación y esfuerzo por parte de profesores y alumnos. (Higueras, 1996:112)”.

En un principio, la pregunta: ‘¿Cuántas palabras debemos estudiar?’, no resulta sencilla de responder, pues cada autor puede presentar una hipótesis diferente. Así, según la explicación de Lahuerta y Pujol (1996:118), una persona culta conoce entre 5000 y 10000 palabras. Por su parte, Benítez Pérez (1994:10) expone que en el diccionario del español hablado de la editorial SGEL, de 1975, se incluyen aproximadamente las 4121 palabras más empleadas en España, especificando que en cada nivel, el estudiante debería incorporar a su léxico un número determinado de nuevas palabras: 1018 para el inicio, 1198 para el intermedio, y 1905 para el tercer nivel. Además, en las *nociones generales* y las *nociones específicas* del *Plan Curricular de Instituto Cervantes* también podemos encontrar un catálogo del léxico que el alumno ha de dominar en cada nivel.

2.5.1. Los obstáculos en el estudio del léxico

Un hablante quiere dominar la competencia léxica en un idioma extranjero con la finalidad de utilizarla como vehículo de la comunicación; es un trabajo complejo e interminable, dado que en el proceso del dominio del vocabulario se puede encontrar una gran cantidad de dificultades.

Primeramente, por la naturaleza del léxico, el vocabulario de cualquier lengua no tiene límite, ya que además de poder encontrarse innumerables palabras en los diccionarios académicos, es imposible que la gente normal memorice y utilice todas las entradas. Además, el léxico va a aumentar o disminuir progresivamente por varios motivos, por ejemplo: toda la gente del siglo XXI conoce qué es el término “*Internet*” gracias al desarrollo de la Informática, pero nadie esperaría que el pueblo de la *Edad Media* entendiera esta palabra. Al contrario, respecto al término “*retrete*”, el hablante aprende que es “*cuarto de baño*”, no obstante, en el siglo XV, significaba “lugar retirado” en el que se iba a pensar.

Por consiguiente, la gente puede crear un léxico nuevo para nombrar un reciente objeto innovador, o también puede eliminar un sentido de una palabra por el desarrollo de la sociedad; el vocabulario es un corpus abierto y creativo (Baralo, 2005a, 2005b; Lahuerte y Pujol, 1996). Que la enseñanza del léxico intente que el estudiante obtenga suficientes palabras para comunicarse, solo significa que este dominará la parte del léxico que sea de su interés y necesidad.

Por otra parte, aunque centremos la vista solo en la dimensión sincrónica del léxico, tampoco resulta fácil de estudiar. Después de comprender la pronunciación y la escritura de las palabras, viene el aprendizaje del sentido, punto en el que la enseñanza se vuelve más compleja, al variar mucho este sentido en función de las situaciones comunicativas concretas.

La polisemia es un fenómeno lingüístico que dota a un mismo término léxico de múltiples sentidos en función del contexto comunicativo, y existe en cualquier lengua. La lengua española tiene un buen número de palabras que se sobrecargan con una enorme cantidad de significaciones, por ejemplo: en el *diccionario de la RAE* (2014),

el término “*pasar*” goza de 63 sentidos, “*hacer*” conserva 58 usos, y los verbos que se utilizan frecuentemente en la comunicación, “*ser*” y “*estar*”¹⁵, contienen 16 y 28 significaciones respectivamente. En la vida cotidiana, si una persona dice: “*mi casa tiene una tela de color azul*”, conocemos que la palabra “*color*” es: “*una sensación producida por los rayos luminosos que impresionan los órganos visuales y que depende de la longitud de onda*”¹⁶; sin embargo, cuando en la televisión una noticia anuncia que: “*el partido del gobierno pertenece al color rojo*”, solo quiere definir la postura política de este partido. Entonces, con la finalidad de fijar o determinar el sentido de una palabra, esta debe situarse en un contexto bien definido.

Aparte de cumplir estos tres pasos, todavía debemos profundizar más en el léxico, teniendo que cuenta que el estudio de las palabras está relacionado enteramente con la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. (Baralo, 2005a, 2005b; Lahuerta y Pujol, 1996)

Desde la perspectiva morfológica, se debe entender la estructura interna de una palabra y conocer cuáles son las reglas básicas que van a conformarla; A través de la sintáctica, se va a analizar su relación con la gramática, necesitando estudiar las estructuras de las oraciones en las que se inserta el léxico en cada comunicación; por añadidura, hay que dominar las redes léxicas, como las colocaciones y las asociaciones, siendo todos estos conocimientos de gran importancia a la hora de realizar correctamente el aprendizaje de la lengua.

2.5.1.1. Procesos de adquisición del léxico

Lahuerta y Pujol (1996:124) señalan que al tratar la enseñanza del léxico, hay tres momentos diferenciados: la comprensión de las unidades, la retención y su producción. Baralo (2005a, 2006, 2007) señala que debe contener un *input* (el

¹⁵ “*Ser*” y “*Estar*” son dos términos cuyos sentidos están relacionados estrechamente con la gramática. Con el propósito de conocer correctamente sus usos en la comunicación, deberemos analizarlos con las reglas gramaticales.

¹⁶ El sentido de las palabras propuestas en este artículo procede del *Diccionario de la lengua española*. (2014)

reconocimiento de una palabra) y un *output* (la producción del léxico). Así pues, el proceso cognitivo de aprender una unidad léxica no solo consiste en la captación de su significado en la mente, sino que requiere el aprendizaje de saber cómo utilizarlo en la comunicación.

En relación a cada etapa, los maestros de ELE pretenden inventar más actividades para que el alumno aprenda el léxico con eficacia, teniendo en cuenta que nuestra memoria no es una máquina que nunca olvide las cosas aprendidas. Los seres humanos tenemos dos tipos de memoria, la memoria a corto plazo y a largo plazo. Es fácil que recordemos palabras a corto plazo; sobre todo aquellas palabras que nos resulten claras y comprensibles, o que estén relacionadas con las cosas conocidas; sin embargo, para ser capaces de recordarlas a largo plazo necesitaremos utilizarlas a menudo si no queremos perderlas. (Cervero y Castro, 2000:98)

De todas las metodologías posibles para enseñar el léxico, es obligatorio crear más técnicas enfocadas a la memorización de las palabras a largo plazo. Precisamente, un sistema para mejorar la retención a largo plazo del léxico del español como lengua extranjera es el establecimiento de relaciones asociativas. (Gómez Molina, 2004a, 2004b; Baralo, 2005a, 2006, 2007; Cervero y Castro, 2000; Lahuerta y Pujol, 1996)

2.5.2. La selección del léxico

Como puede comprobarse, el estudiante no puede recibir toda la información relacionada con las unidades léxicas que contiene un texto; el objetivo es solo que intente aprender de manera profunda una cantidad limitada de palabras en el aula. Por lo tanto, los temas centrales de discusión y preocupación para los profesores son cómo seleccionar el léxico fundamental y cómo enseñar las palabras de forma sistemática en las actividades didácticas. En un principio, el *MCER* (2002:149-150) ofrece opiniones útiles, tales como¹⁷:

¹⁷ Las opiniones propuestas fueron obtenidas del *MCER* (2002:149-150), y “Los contenidos léxico-semánticos” de Gómez Molina. (2004b:789-810), dado que las explicaciones del segundo artículo son más detalladas y precisas.

1. Elegir palabras y frases frecuentes que correspondan a diversos contextos temáticos con la finalidad de satisfacer las necesidades de los alumnos y desarrollar sus diferentes competencias lingüísticas.
2. A la hora de seleccionar las palabras que vayamos a enseñar, se deben seguir unos criterios estadísticos, de tal manera que podamos escoger las palabras más utilizadas en cada una de las áreas temáticas que exploremos.
3. Seleccionar textos escritos u orales de diversos tipos para enseñar todas las palabras incluidas en ellos, pero esto solo servirá para aquellos hablantes que ya posean un entendimiento adecuado en español.
4. No planificar un desarrollo estricto de la enseñanza del vocabulario, sino estar abierto a las demandas que le surja al alumno cuando este esté realizando otras tareas comunicativas.

A partir de este proyecto, otros lingüistas (Giovannini, 2007:46-47; Cervero y Castro, 2000:35-38), partiendo de sus experiencias docentes, exponen tres criterios principales para seleccionar el vocabulario que se impartirá:

1. Frecuencia¹⁸: las palabras que son recogidas por los nativos, y también son necesarias para comunicarse en la vida cotidiana.
2. Rentabilidad (utilidad): aquellos términos que pueden utilizarse en numerosas situaciones y co-textos, que tienen significados que pueden englobar a otros. Por ejemplo, “habitación” y “tren” son más ‘rentables’ que “dormitorio” y “talgo”. Conociendo estas palabras es más probable que el estudiante pueda salir airoso de mayor número de situaciones comunicativas.

¹⁸ La selección del léxico por el criterio de frecuencia debe realizarse teniendo en cuenta varios factores, por ejemplo: el lugar donde se utiliza, en España o Hispanoamérica o las necesidades profesionales de los hablantes; además, el corpus del vocabulario es abierto, por lo hay que añadir o eliminar palabras en función de cómo evolucione el desarrollo de la sociedad. (Cervero y Castro, 2000:36)

3. Necesidad e interés: a partir de las diversas necesidades académicas o profesionales de los docentes, es obligatorio que en el inicio de la planificación los organizadores sepan qué palabras son útiles y obligatorias para enseñar.

Aparte de estos factores, los investigadores también proponen la existencia de otros criterios de selección del léxico alternativos, por ejemplo: el profesor puede elegir el vocabulario a partir del nivel del curso (si es específico y hay que enseñar un vocabulario determinado, como por ejemplo el financiero, o no). También, es recomendable comenzar seleccionando las palabras fáciles de enseñar, como aquellas que estén relacionadas estrechamente con la lengua materna. Por añadidura, el léxico tomado deberá impartirse respetando los sentidos que tenga en la cultura específica de la lengua que se esté estudiando, ya que esta es un vehículo transmisor de cultura, y los hablantes necesitan comprender la realidad sociocultural. (Cervero y Castro, 2000:38)

2.5.3. El lexicón mental

Una capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina Léxico mental (Lahuerta y Pujol, 1996:121).

Antes de discutir las teorías concretas para realizar la enseñanza del léxico, debemos centrarnos en la idea del léxico mental, que nos permite organizar este a través de las distintas relaciones internas entre las palabras. Dado que la enseñanza de la totalidad del vocabulario nunca es un objetivo fundamental en la didáctica de ELE, aparte de seleccionar el léxico que se va a impartir, es importante dilucidar cómo estructurar este mediante una red que conste de varias categorías, las cuales le servirán de apoyo al hablante para que pueda desenvolverse con eficacia.

Básicamente, el concepto de “lexicón mental” se define mediante las siguientes características, que ayudan a que los docentes puedan actuar con menos dificultades en la enseñanza del léxico (Lahuerta y Pujol, 1996:122):

1. El léxico mental puede ser considerado como una red que está basada en las relaciones asociativas, que se establecen entre diversos campos, tales como el fonético, semántico, gráfico, categorial, situacional, etc.
2. Es dinámico y abierto, puede ampliar más informaciones y organizar nuevas relaciones.
3. Su cantidad y tipo de asociaciones es variable.
4. Puede incorporar más informaciones a las unidades conocidas o las unidades nuevas.

Este concepto aporta una luz muy beneficiosa a la enseñanza de un idioma extranjero, ya que está altamente organizado y su contenido central es la unidad léxica (Lahuerta y Pujol, 1996:121; Gómez Molina, 2004a:495), la cual nos permite establecer más relaciones con otros componentes lingüísticos en las comunicaciones orales o escritas. Además, desde la perspectiva de Chomsky (1995, citado en Gómez Molina, 2004a:495-496), el lexicón mental es un diccionario del léxico que está construido por una amplia variedad de fenómenos. Sus diferentes formas asociativas son útiles para memorizar y producir las palabras.

2.6. Las metodologías didácticas en la enseñanza del léxico

Consideramos que el aprendizaje del vocabulario es un proceso complejo, gradual, dinámico y acumulativo (Gómez Molina, 2004a:499; Marta Baralo, 2005a, 2006, 2007). Para dar respuestas a cómo mejorar la enseñanza del léxico, y de acuerdo con los rasgos del lexicón mental, tanto las guías de enseñanza de ELE como las aportaciones de numerosos expertos han propuesto diversas metodologías.

Tomando como base la Psicología, Buzan (1974, citado en Gómez Molina, 2004a:500-502) pretende establecer un mapa mental que posibilite la creación de más relaciones asociativas con las palabras nucleares (denominadas así por ocupar el centro del campo asociativo), lo cual ofrece una manera de memorizar de forma visual a los hablantes. Después de comprender esta técnica, el alumno podría de manera independiente retener las unidades léxicas aprendidas, además de promover su capacidad creativa para añadir más asociaciones.

Para aclararlo, Gómez Molina (2004b:799-800) presenta un ejemplo que se centra en el tema “*Comidas y bebidas*”. En el esquema podemos ver de forma clara y detallada las diversas relaciones que existen entre el área céntrica y sus términos asociados. En el inicio, el maestro podría construir una lista de palabras que correspondieran a cada ámbito: “*utensilios*”, “*bebidas*”, “*alimentos*”; y a continuación, asociaría el subtema con otro tema, por ejemplo: “*alimentos*” y “*compras*”, “*platos típicos*” y “*vivienda*”. Mediante la aplicación de esta metodología, le permitiremos al alumno establecer su propio diccionario personal, no solo por la relación entre los temas, sino también por poder incorporar más léxico en función de sus propias necesidades e intereses.

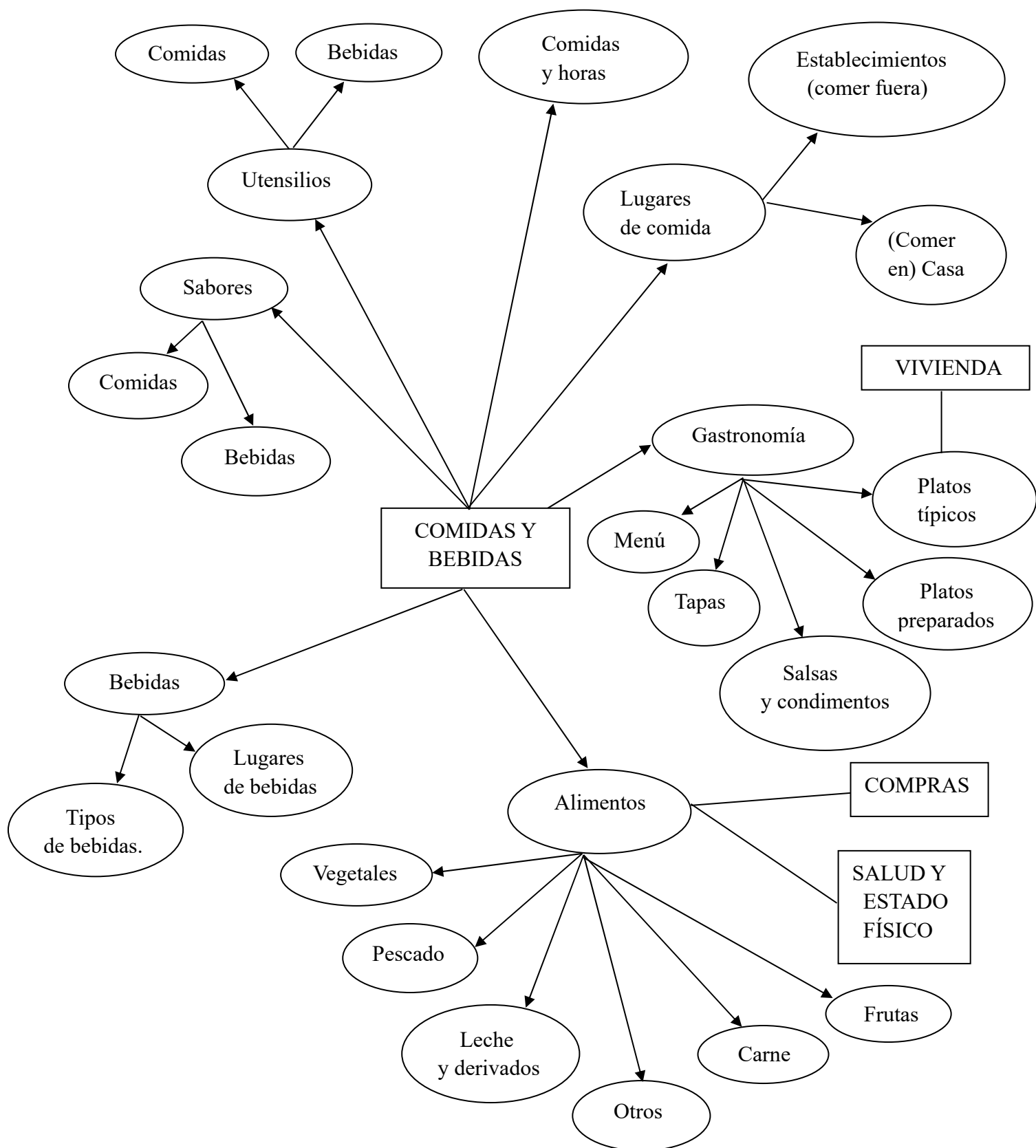


Figura 1. Posibles interrelaciones asociativas con el área principal *Comida y bebida*.
(Gómez Molina, 2004b:800)

En otro orden de cosas, Marta Baralo (2005a) presenta una nueva metodología basada en las relaciones asociativas para enseñar las palabras con la ayuda del innovador diccionario *REDES*, el cual no organiza sus términos como un diccionario tradicional, ofreciéndonos la etimología del término seleccionado, su estructura lexicosintáctica y todas sus significaciones posibles; sino que las entradas del *REDES* exponen todas las clases léxicas que pueden combinarse con el lema seleccionado. Por ejemplo (2004:1056):

“fruta”:

1. Ácido, amargo, apetecible, apetitoso, carnoso, cítrico, de la estación, delicioso, del tiempo, dulce, empalagoso, en conserva, escarchado, exquisito, fresco, insípido, jugoso, lozano, maduro, mustio, pasado, perecedero, podrido, prohibido, rico, sabroso, seco, silvestre, tropical, verde.
2. Bebida (de), centro (de), cesto (de), jugo (de), pieza (de), tarta (de), variedad (de), zumo (de).
3. Abundar, comer, comercializar, cortar, cultivar, degustar, desayunar, escasear, exportar, exprimir, identificar, importar, madurar, mercadear, paladear, pelar, producir, pudrir (se), recoger, saborear, trocear.

El término *“fruta”* puede tener contacto con diversos adjetivos para conseguir varios sentidos en diferentes contextos, y se indica, además, cómo se va a combinar este con otras palabras para construir frases simples que se utilizan en la comunicación cotidiana: *la tarta de fruta*, *el zumo de fruta*, etc. Así pues, a través de todas las acepciones disponibles del diccionario, es fácil que el hablante establezca sus relaciones asociativas.

2.6.1. Las relaciones semánticas

Las relaciones semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que construyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output* (Baralo, 2007:389).

Todo lo anteriormente explicado justifica el establecimiento de las relaciones asociativas entre las palabras como una base fundamental para potenciar el aprendizaje del vocabulario en el aula. No obstante, en nuestro trabajo pretendemos centrar la atención en un tipo particular de estas relaciones, las que se centran en el significado: las relaciones semánticas.

Nos apoyamos en la publicación académica “*la subcompetencia léxico-semántica*” de Gómez Molina (2004a:504-507), que explica que el profesor puede construir las unidades léxicas mediante las *relaciones semánticas*, tales como la hiponimia, la polisemia, la sinonimia, la antonimia, etc. Galisson (1991, citado en Gómez Molina, 2004b:803) considera que, con el propósito de enseñar el léxico a los hablantes que están en los niveles medio y avanzado, se pueden aplicar recursos como los correlatos (rasgos semánticos pertinentes), los colaterales (familias léxicas) y las combinaciones sintagmáticas.

El hecho interesante es que en las relaciones que existen entre las palabras, estas no solo proponen el sentido de una palabra en relación con otra distinta, sino que también se producen relaciones propias dentro de un mismo término. Por lo tanto, podemos destacar:

- Polisemia	- Homonimia
Una palabra consta de varias significaciones que se utilizan en diferentes contextos.	- Homófono: dos términos de grafía distinta que se pronuncian igual. - Homógrafo: dos vocablos que se escriben igual pero son palabras diferentes.
- Sinonimia	- Antonimia
Dos palabras son sinónimas porque poseen un sentido idéntico, una puede sustituirse por la otra en un mismo contexto.	Los significados son opuestos.
- Hiperonimia	- Hiponimia
El significado de una palabra también puede indicar a otra palabra.	El sentido de una palabra está incluido en el otro término.

Las relaciones del significado son favorables para organizar el vocabulario, y en el proceso de enseñarlo y repasarlo, el hablante podría ampliar su lexicón mental gracias a estas diferentes asociaciones (Cervero y Castro, 2000:32). Por esto, en los manuales de la enseñanza del español como lengua extranjera, podemos encontrar ejercicios relacionados con los tipos anteriormente mostrados.

2.6.1.1. Ejemplos didácticos relacionados con las relaciones semánticas

En el ámbito didáctico hallamos un número inmenso de volúmenes centrados en el desarrollo de todas las competencias de los estudiantes de ELE, mientras que en otros manuales, también abundantes, encontramos técnicas centradas en potenciar una capacidad determinada. Aunque algunos de los manuales transmiten recursos formativos de carácter teórico para que el hablante aumente su conocimiento, otros también exponen actividades con la finalidad de que el estudiante ponga en práctica

dicha teoría. Así pues, con el objetivo de poder practicar el léxico mediante las relaciones semánticas ya mencionadas, podemos extraer las siguientes actividades:

Ejercicio de sinonimia (Carratalá Teruel, 2006:47):

Explicar las “*diferencias de matiz*” entre las siguientes parejas de vocablos, cuando se emplean como sinónimos:

odio/antipatía;	gocho/cerdo;
fiebre/calentura;	ebúrneo/marfileño;
guripa/soldado;	laico/lego;
can/perro;	camino/atajo.

La explicación de la palabra “odio” en el *diccionario de RAE* (2014:1565) es: “*antipatía y aversión hacia algo o hacia alguien cuyo mal se desea*”, y el término “*antipatía*” (2014:162) se interpreta como: “*sentimiento de aversión que, en mayor o menor grado, se experimenta hacia alguna persona, animal o cosa*”; son vocablos que tienen un significado parecido, que pueden sustituirse entre ellos sin que cambie el sentido original. Estos ejercicios buscan ofrecer una técnica rápida y eficiente para que el hablante haga el intercambio entre las palabras sinonímicas, y pueda aprender así más cantidad de léxico gracias a sus sentidos similares. No obstante, tal como señala el enunciado de esta actividad, es obligatorio que el alumno conozca de un modo completo los diferentes matices de los dos términos sinonímicos, dado que a veces solo pueden intercambiarse en contextos muy determinados.

Ejercicio de antonimia (Sánchez Lobato y Aguirre, 1992:94):

Busque los antónimos en un diccionario, indicando si son positivos o negativos.

	Antónimos	+	—
empeorar			
grave			
saludable			
aseado			
guapo			
imberbe			
zurdo			
estar malo			
cuidar			

Esta actividad persigue que el alumno aprenda las palabras por sus significaciones opuestas o contrarias.

Ejercicio que relaciona la sinonimia y la antonimia:

Formas parejas de sinónimos o antónimos.

fétido	nefasto
liviano	sabroso
insípido	efusivo
calamitoso	hediondo
chismoso	plomizo
aséptico	discreto

Como vemos en el ejercicio propuesto, también podemos encontrar actividades que demuestran al mismo tiempo las relaciones sinonímicas y antonímicas.

Ejercicio de hiperonimia e hiponimia:

Completa los sustantivos con las letras que faltan.	
CABEZA	P... L... C... R... ...J...S ...R...J...S N...R...Z ...O...A
TRONCO	C...NT...R... ...SP...LD... O...BL...G... P...CH... V.....NTR... C...D...R...S
EXTREMIDADES	M...SL...S C...D...S H...MBR...S P.....RN...S T...B...LL...S R...D...LL...S

Este modo de organización de los términos está vinculado estrechamente con los campos léxicos; Cervero y Castro (2000:31) explican que este tipo de esquemas de relaciones de hiperonimia e hiponimia ofrecen una gran facilidad al alumno a la hora de aprender nuevos términos y repasar los ya aprendidos.

Ejercicio de homonimia (Carratalá Teruel, 2006:83):

Diferenciar morfológica, ortográfica y semánticamente los vocablos homónimos que figuran en las siguientes frases, distinguiendo los vocablos homófonos de los homógrafos.

- Algunos pueblos primitivos empleaban la **honda** para cazar.
- Siento una **honda** congoja por la desgracia que le aflige.
- La **onda** expansiva provocada por la explosión destrozó las ventanas de un centenar de viviendas.

Si analizamos el estudio de la homonimia, encontramos que siempre está relacionado con el de la polisemia¹⁹, siendo complicado entender los límites de ambos conceptos. No obstante, en la enseñanza del español como lengua extranjera, mediante el uso del diccionario, el estudiante puede obtener una ayuda básica para eliminar las posibles ambigüedades (Alvar Ezquerro, 2003:33-41).

Ejercicio de polisemia:

Indica qué significado de *término* aparece en cada una de las oraciones.

- a) Tu hermano siempre quiere ser el protagonista; mira, en todas las fotos aparece en primer **término**. ()
 - b) Su jefe dijo que volverían a hablar cuando se acercase el **término** de su contrato. ()
 - c) Tengo que resolver un quebrado cuyos **términos** son tres y siete. ¿Puedes ayudarme? ()
 - d) Lo siento pero no podemos hacer nada; los **términos** de la hipoteca son claros en ese aspecto. ()
 - e) Explicámelos de forma más clara: no estoy familiarizado con los **términos** de la Física. ()
 - f) Este río sirve de **término** entre las dos provincias. ()
-
- 1. Último momento, situación en que termina una cosa; fin, conclusión.
 - 2. Línea que divide los territorios según su organización política.
 - 3. Palabra de una lengua, especialmente la que se usa en una ciencia o técnica.
 - 4. Plano en que se considera dividido un espacio.
 - 5. Número o expresión matemática que forma parte de una operación.
 - 6. Condiciones con que se soluciona un asunto; condiciones con que se establece una relación.

Como vemos, el ejemplo que hemos escogido, que muestra seis sentidos diferentes de la palabra “*término*”, exige que el estudiante conozca el sentido determinado en función de cada uno de los contextos fijados. Puede parecer que de esta forma el profesor consiga que los alumnos aprendan rápidamente los sentidos y

¹⁹ Las diferencias entre la polisemia y la homonimia se encuentran ampliamente desarrolladas en el capítulo IV de la presente investigación.

sus usos en función del contexto; sin embargo, en realidad, la enseñanza de la polisemia no es tan sencilla como muestra esta actividad. En el caso de “*término*” hay veintisiete significados organizados en la entrada del diccionario. ¿Cómo enseñar cada sentido? ¿Podemos entender las distintas significaciones de una palabra mediante una metodología más eficaz?

Todas son preguntas importantes cuya respuesta es un requisito para desarrollar las competencias que un estudiante de ELE ha de potenciar para realizar correctamente su aprendizaje. Esta dificultad es una de las causas de que el objetivo central de nuestra tesis sea la investigación del aprendizaje de la polisemia del léxico. En los capítulos siguientes centraremos nuestro estudio en la discusión de la definición de la polisemia, las corrientes enfrentadas y el estado actual de los ejercicios sobre la polisemia en los manuales de enseñanza de ELE.

2.7. Conclusión parcial

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera el conocimiento léxico ya ocupa un lugar destacado, posición cimentada por la aspiración de diversos investigadores que intentan mejorar las técnicas para que los estudiantes aprendan el vocabulario de una forma eficaz.

Dentro de este segundo capítulo, aparte de presentar las teorías básicas que tratan de la competencia léxica, los niveles de dominio del léxico, la competencia semántica, que tiene una relación estrecha con el aprendizaje de las palabras, etc., destacamos las explicaciones de investigadores destacados (Marta Baralo, Gómez Molina, Marta Higuera, etc.), conocemos específicamente que el aprendizaje del léxico es un proceso gradual y complejo, y confirmamos que la enseñanza de los términos es un tema interesante y supone un objeto de estudio imprescindible para facilitar el dominio del español como lengua extranjera.

Además, debido a que nuestro trabajo se enfoca en el estudio de las palabras polisémicas, nos centramos especialmente en exponer las metodologías didácticas que

ponen su atención en el análisis de los sentidos de las palabras, tales como el lexicon mental y las relaciones semánticas, teniendo en cuenta que pretendemos destacar que el aprendizaje del sentido o la determinación del significado de las palabras es un contenido relevante en el proceso de aprender el español. Sin embargo, a medida que explicamos cuáles son los conceptos elementales relacionados con el léxico, poco a poco podemos ver que la descripción de los términos polisémicos resulta escasa; salvo en el libro *MCER*, donde se nos da una concepción simple, en el resto vemos cómo las teorías expuestas y las metodologías mostradas no prestan mucha atención a detallar o informar sobre el estudio de las palabras polisémicas.

Capítulo III. El léxico y la semántica

3.1. La semántica

La semántica es una ciencia que se desarrolla dentro de las disciplinas lingüísticas; su evolución no ha progresado tan extensamente como la de la fonética o la de la gramática. En el año 1883, este conocimiento²⁰ joven obtuvo un nombre propio gracias al artículo del experto M. Bréal, quien consignó que debíamos bautizar “semántica” como “las leyes que gobiernan la transformación de los sentidos (las palabras), la elección de las nuevas expresiones y el nacimiento y la muerte de las locuciones”, denunciando que hasta el momento solo se habían señalado tangencialmente (Sánchez de Zavala, 1970:9; Tamba-Mecz, 2004:16-17).

Obviamente, en el proceso de desarrollar la ciencia semántica, podemos encontrar diversas tendencias, las cuales van a presentar varios elementos revolucionarios y objetivos especiales. Por ejemplo, al conseguir florecer la tendencia de Bréal y recoger las ideas relevantes de F. de Saussure, el lingüista Trier pone de relieve el análisis de los nombres de los colores y las palabras que designan relaciones de parentesco en distintos idiomas, de ahí que se produzca el inicio del estudio de los campos semánticos y la semántica estructural. Más adelante, otro maestro, Hjelmslev, plantea los conceptos sobre el contenido de la palabra (el significado) y el contenido de expresión (la realización escrita u oral), y confirma que: “el contenido de una palabra o un morfema puede descomponerse en una serie de rasgos semánticos tomados de un inventario fijo, ya sea el correspondiente a un campo semántico, a un ‘universo del discurso’ o a un idioma” (Sánchez de Zavala, 1970:9-11).

En definitiva, como ha expuesto brevemente Baldinger (1970:13-19), para ejecutar el propósito de analizar la semántica, desde los comienzos hasta el tiempo

²⁰ Sin querer entrar en discusión sobre quiénes son los lingüistas iniciales que establecen los pilares fundamentales de la semántica, Sánchez de Zavala (1970:9) escribe que esta disciplina se apoya en dos orientaciones, una es la de Reisig, y otra es la de Bréal; pero en nuestro trabajo solo nos referimos a los tratados cuyas definiciones y objetivos son extraídos de las ideas de Bréal, que es el considerado como fundador oficial de la Semántica (Tamba-Mecz, 2004:17).

presente, siempre se han incluido las siguientes distinciones fundamentales: 1. Sincronía y diacronía; 2. Lengua y habla (sistema, norma y habla); 3. Fonética y fonología; 4. El plano de expresión y el plano del contenido; 5. Lengua-objeto, y metalengua en diferentes niveles.

A partir de la serie de estas distintas líneas, los lingüistas han podido mostrar sus explicaciones particulares de la semántica. Vamos a extraer las siguientes definiciones:

- 1) La semántica es el estudio del sentido (J. Lyons, 1980:3).
- 2) La semántica es el estudio del sentido de las palabras (P. Guiraud, 1978)²¹.
- 3) La semántica es la ciencia de los cambios de significación en las palabras (Darmesteter, 1889, citado en Tamba-Mecz, 2004:22).
- 4) La semántica es el estudio de sentido de las palabras, las frases y los enunciados (P. Lerat, 1983).

Teniendo en cuenta las concepciones mencionadas de la semántica, es evidente que todas pretenden focalizar la investigación en el estudio del sentido; sin embargo, Lyons (1980:3-7) insiste en la discusión sobre qué es el sentido general en el campo lingüístico, y manifiesta teorías que reseñan la semántica conductista, la semántica lógica y la semántica estructural; P. Lerat intenta demostrar el sentido de una semántica global; la declaración de P. Guiraud y Darmesteter se centra en las palabras, lo cual se puede denominar semántica léxica (citado en Tamba-Mecz, 2004:5-27).

²¹ La segunda y cuarta definiciones provienen del libro *La semántica* de Tamba-Mecz (2004:11). Por supuesto que a través de la metodología lingüística u otras disciplinas (Filosofía, Psicología, etc.) existen más opiniones particulares que pueden especificar esta ciencia, tales como: “la semántica lingüística es la parte del campo semántico que describe y ofrece explicaciones científicas de los fenómenos de significado lingüístico asociados a las lenguas”; o “la semántica filosófica es la parte del campo semántico que reflexiona sobre la naturaleza del significado, y su relación con el pensamiento, la sociedad y la realidad” (García Murga, 2002:4).

Vemos así que las distintas descripciones pueden provocar que los investigadores emprendan análisis variados sobre el sentido en la semántica mediante diferentes técnicas metodológicas. Como la meta de nuestra tesis no es explorar los debates teóricos de estos lingüistas ni los objetivos inherentes a esta disciplina, hemos seleccionado los tres tipos de investigación semántica que propone el autor G. Berruto (1979:14): “el estudio de los cambios de significado [en un sentido sincrónico]; el estudio de la ‘significación’, o sea de ‘cómo se significa’ y de cuál es el proceso de significar, de dotar de significado, y las leyes que lo rigen; el estudio del significado, entendido como plano o aspecto de los signos lingüísticos”.

Por otro lado, la semántica no es una disciplina aislada, ya que está vinculada con otras ramas de lingüística: la lexicología, la gramática (la morfología y la sintaxis), la estilística, la pragmática, la sociolingüística, etc. En los capítulos siguientes vamos a exponer sistemáticamente las relaciones y las distinciones entre la semántica, la lexicología y la gramática, dado que estas teorías son obligatorias para construir los conceptos básicos necesarios para desarrollar correctamente nuestra investigación.

3.2. El significado del significado²²

Atendiendo a la valoración de la semántica que hemos presentado en el apartado anterior, podemos observar que es una disciplina nueva que está relacionada con otras especialidades de la lingüística, y en su interior también existen varias ramas de investigación diferenciadas. En cambio, con respecto al objetivo de la semántica, nadie tiene dudas de que la intención fundamental de la disciplina es el estudio del significado, que es un término cuya explicación simple es fácilmente comprendida por casi todo el mundo; sin embargo, en realidad, es imposible demostrar sistemáticamente su contenido exacto y los métodos completos para su análisis,

²² El título “El significado del significado” originalmente proviene de la obra *The meaning of meaning* de Ogden y Richards (1972). Además, en el libro *Semántica* de G. Leech (1985) y en el tratado *Semántica lingüística: una introducción* de J. Lyons (1997), también existe un capítulo que se denomina igual.

teniendo en cuenta que si bien la semántica y la lingüística pueden explicar su definición, su contenido es también objeto de estudio para otras ramas del saber humano como la Filosofía y la Psicología.

Pongamos por ejemplo la situación de un estudiante extranjero que quiere aprender el español como LE. En el inicio necesita conocer el significado de las palabras desconocidas mediante el uso de un diccionario bilingüe, el dibujo clarificador mostrado por el profesor u otros métodos útiles, puesto que el sentido de los signos lingüísticos es la base para entender un idioma. Pero en algunos casos lo que ocurre es que el hablante no puede percibir correctamente un mensaje transmitido, aunque le parezca que conoce totalmente el significado de cada palabra insertada en una oración o un contexto comunicativo. Aquí no cabe presentar otro ejemplo, solo mencionar la significación de la palabra “significado”, para lo que utilizamos el *diccionario de la RAE* (2014:2009) por ofrecer la explicación más extensa de todas las palabras; sin embargo, sobre este término solo enumera cuatro sentidos: “*conocido, importante, reputado*”, “*cosa que se significa de algún modo*”, “*sentido de una palabra o de una frase*” y “*concepto*”, siendo este último el sentido de ‘significado’ en el ámbito lingüístico. Dado que todas las expresiones anteriores son demasiado simples, suponemos que nadie podrá explicar de un modo suficientemente completo cuál es el sentido de “concepto” para que otras personas comprendan el significado del significado en la lingüística.

En general, el concepto de “significado” es un estudio fundamental que existe en todas las investigaciones docentes de la ciencia semántica. A lo largo del desarrollo de la teoría del lenguaje, la mayoría de los lingüistas han querido darle una definición nueva y analizar sus cualidades desde diferentes perspectivas y metodologías. El libro importante *The Meaning of meaning* de Ogden y Richards (1972:186-187) expone una lista en la que se incluyen dieciséis definiciones²³ sobre el significado. Leech

²³ En cuanto a la lista de los conceptos del significado, Ullmann (1978:65) explicó que Ogden y Richards recogieron no menos de dieciséis definiciones, aunque Leech (1985:17) escribió que estos expertos prepararon en verdad veintidós interpretaciones, dado que el libro *The meaning of meaning* expuso las ideas por diferentes campos, conteniendo algunos de ellos varios conceptos del significado en su interior.

(1985:17-18) exterioriza una selección de nueve de los conceptos citados por los anteriores autores, tales como: “una propiedad intrínseca”; “las palabras que se adjuntan a una palabra del Diccionario”; “aquello a lo que realmente se refiere el que utiliza un símbolo”. Leech considera que cada definición del significado está conectada con un campo de estudio determinado, como por ejemplo los filósofos, que pueden explorar las relaciones del significado con el criterio de verdad o falsedad, o la Literatura, estudiando el significado de las novelas, etc. Por otro lado, Lyons (1995:28-38) se centra en el análisis del significado a través tres factores distintos: la palabra, la oración y el enunciado.

En el marco de la lingüística, con el propósito de entender claramente la concepción del significado, pretendemos exponer algunos juicios de los maestros más relevantes divididos en dos tendencias principales²⁴: referencial y operacional. Así pues, trabajaremos con F. Saussure (1980), Ogden y Richards (1923), Ullmann (1978), B. Malinowski (1923), J. Lyons (1980, 1993, 1995, 1997), L. Wittgenstein (1935), L. Bloomfield (1933) y N. Chomsky (1957).

3.2.1. La tendencia referencial

Un aporte fundamental y considerable a la lingüística moderna fue introducido por el libro *Curso de lingüística general* de F. de Saussure, en el que el autor investiga y discute varios problemas fundamentales de esta disciplina normativa a través de una perspectiva lógica y académica. Dentro del capítulo “Naturaleza del signo lingüístico”, nos ofrece una idea: “[lo que] el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica” (1980:102), y sigue aclarando que la imagen acústica no es una pronunciación material para que la gente pueda hablar, sino una representación sensorial, y el significado de una palabra es el

²⁴ Por la explicación de Lyons (1995:38-39), en total habría seis teorías principales más o menos conocidas que explican el concepto del significado: 1. La teoría *referencial*; 2. La teoría *ideacional* o *mentalista*; 3. La teoría *conductista*; 4. La teoría de *el-significado-es-el-uso*; 5. La teoría *verificacionista*; 6. La teoría de *condiciones-de-verdad*. En este apartado, solo queremos mostrar las ideas relacionadas con el tema central de nuestra investigación, por lo que nos centramos solamente en las dos teorías mencionadas.

concepto. Por lo tanto, según el análisis de las instrucciones construidas por Saussure, el signo se define por una entidad psíquica de dos caras, las cuales están unidas y pueden influirse recíprocamente (1980:99-104). Puede comprenderse que con el objetivo de conocer el contenido de una palabra, no debe construirse la relación con las “cosas”, sino que el análisis se puede realizar exclusivamente en el interior de la lengua, formando una concepción de significado no-referencial. Además, el continuador Hjelmslev (citado en Berruto, 1979:51-52) explora más a fondo estas reflexiones y señala que el significado es una función interna de la lengua y que es obligatorio que todos los signos incluyan el significado, pero este también puede ser aislado de la lengua en el pensamiento.

Al contrario, de acuerdo con lo expuesto en el título de esta sección, el texto “*El significado del significado*” de Ogden y Richards (1972), muestra la definición del significado que se aparta de la anterior y se centra directamente en una perspectiva referencial. En este importante libro, los autores no solo enumeraron veintidós conceptos del significado, sino que también mostraron el triángulo elemental del modelo analítico del significado, que intentaba distinguir los tres componentes de dicho concepto, y por el que se puede comenzar a entender la tendencia referencial para explicar el significado:

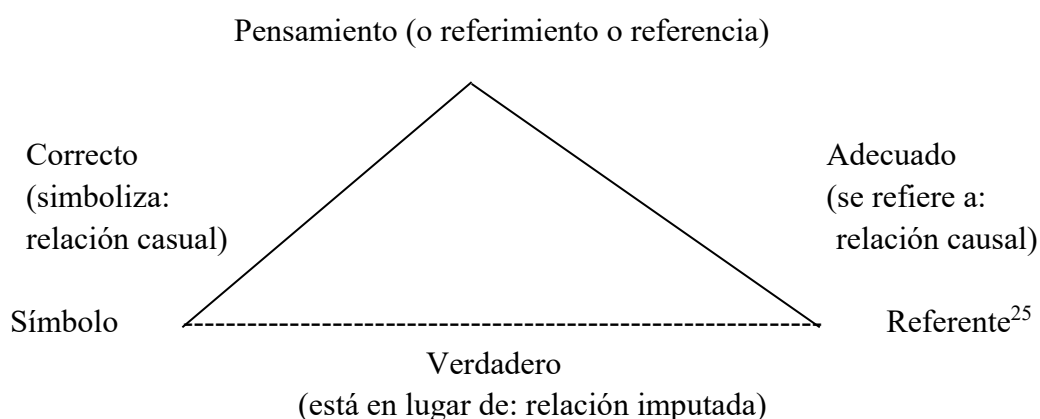


Gráfico 5. Triángulo semiótico (Berruto, 1979: 52)

Como ha criticado Berruto (1979:52-54), si se fuera a interpretar este triángulo relacionándolo con la teoría de Saussure, resultaría difícil de entender y explicar, teniendo en cuenta que primeramente debemos precisar: ¿qué es el “símbolo”? Podría ser un “significante” o un “signo total”; no obstante, si decidiéramos que el símbolo equivaliera al “significante”, tampoco podríamos comprender correctamente las relaciones que existen entre los tres elementos expresados en el diagrama, pues el significado del signo sería imposible de determinar con esta muestra independiente. Por otra parte, si observáramos el significado en las situaciones simbólicas, es decir, con el apoyo de la teoría del contexto (que veremos en el siguiente sub-epígrafe) también obtendríamos una pluralidad de funciones del significado, tales como: 1. la simbolización de la referencia; 2. la significación obtenida por la actitud de la escucha; 3. la declaración que el signo le ofrece; 4. la especificación que el referente le ofrece; etc.

S. Ullmann, según señala en su libro *Semántica: la ciencia del significado*²⁶ (1978), sigue trabajando en el análisis del significado basado en las descripciones de

²⁵ Sobre la explicación de “referente”, Ullmann (1978:64-65) criticó que el triángulo básico no era preciso, dado que el referente de algunos signos no era inalterable, sino que podía cambiar por las perspectivas de los hablantes o los oyentes. Además, Bloomfield (1933, citado en Leech, 1985:18-21) ha señalado que podía definir exactamente el referente de una forma lingüística cuando las palabras estaban en el ámbito científico, por ejemplo, los términos “sal” o “árbol”, aquellos de los que la gente podía encontrar la entidad correspondiente en el mundo; pero no sucedía lo mismo con aquellas palabras que representaran un sentimiento, como “amor”, pues no existe una “cosa” real para evidenciarlo.

Ogden y Richards y Saussure. Emplea nuevas denominaciones para los tres elementos fundamentales del triángulo, obtenidas de las palabras inglesas que se utilizan en la vida cotidiana: “nombre” (name), “sentido” (sense) y “cosa” (thing). El “nombre” es la pronunciación del signo, la combinación del sonido; el “sentido” es “la información que el nombre comunica al oyente” (1978:65); la “cosa” es un rasgo o una entidad que no es lingüística. Por consiguiente, el triángulo de Ullmann expone:

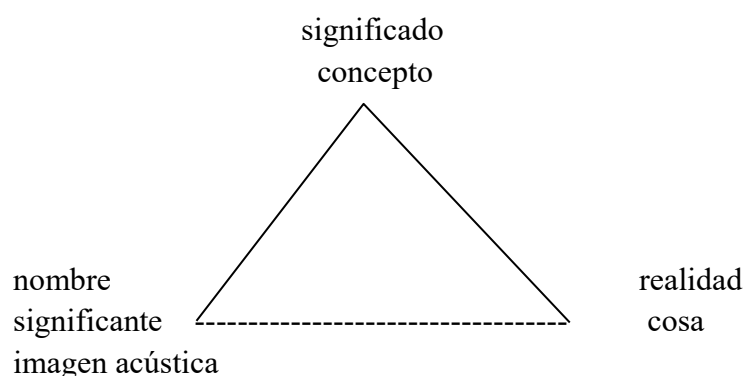


Gráfico 6. El triángulo de Ullmann (Baldinger, 1970:23)

Efectivamente, en su opinión, el estudio del significado solo pretende poner la atención en su vínculo con las palabras, explicando que un agente comunicador puede saber la “cosa” después de oír la “palabra”, o también la “palabra” que se le ofrece dirigida a la “cosa”, la conexión entre el sonido y el sentido es el “significado”, de ahí que establezca que existe “una relación recíproca y reversible entre nombre y sentido²⁷” (Ullmann, 1978:65).

²⁶ *Semántica: la ciencia del significado* de Ullmann, es una monografía en la que se analizan todos los detalles de la semántica desde diferentes perspectivas. El experto presenta las ideas resumidas del significado a través de las diversas perspectivas de los lingüistas, condensadas en el capítulo III “El significado” (1978: 62-90).

²⁷ La definición aclarada de Ullmann solo intenta analizar el significado de las palabras en la lengua, sin embargo, en el libro *Semántica: la ciencia el significado* (1978), discute las nociones referenciales y las nociones operacionales. Berruto (1979:54-55) señaló que esta explicación no era muy clara desde su punto de vista.

3.2.2. La tendencia operacional (contextual)

El antropólogo Malinowski (1923, citado en Berruto, 1979:57-58) se centra en el concepto del significado en un contexto determinado; declara que: “en una lengua primitiva el significado de cada palabra en particular depende en máximo grado del contexto”, que es opuesto al significado conceptual. Considera que es imposible que la palabra tenga una explicación exacta en una frase individual, pues debe analizarse el significado en el “contexto de situación²⁸”, lo cual produce tres términos diferentes: el “contexto de situación”, la “situación” y el “contexto cultural”.

A la hora de fundamentar la definición del “contexto de situación” para explicar el significado, también podemos apoyarnos en otros teóricos como Robins, que asegura que el significado es: “un conocimiento operativo”, dado que la palabra, al ser un elemento empleado por una persona para comunicar algo a otra persona, obtiene un significado diferente según la intención del emisor (1976, citado en Berruto, 1979:58).

Por añadidura, en los últimos años, Wittgenstein, en las *Philosophical Investigations* (1953), da una descripción “operacional” a la noción del significado: “para un gran número de casos – aunque no para todos- el significado de la palabra es su uso en el lenguaje²⁹” (citado en Ullmann, 1978:74). En este sentido, Wittgenstein aplica un montón de diferentes ejemplos parecidos para desarrollar la semejanza entre las palabras y las herramientas, como: “pensad en los utensilios de una caja de herramientas: hay allí un martillo, alicates, un serrucho, un destornillador, una regla, (...). Las funciones de las palabras son tan diversas como las funciones de estos objetos” (Citado en Ullmann, 1978:74). Además, De Mauro también muestra un concepto similar: “el significado es función del uso, pero de un uso socialmente

²⁸ La concepción de Malinowski no es completamente cierta, debido a que en realidad todos los signos lingüísticos gozan de explicaciones sociales, ya que tienen las funciones de presentar acciones, sentimientos, etc. (Berruto, 1979:57-59).

²⁹ Para Ullmann, Wittgenstein deja dudas sobre el concepto del significado y la teoría operacional del significado frente a la concepción referencial; dudas debidas a la falta de distinción entre los conceptos de habla y lengua de la que pecaba el autor, ya que el significado operacional guarda relación con el habla mientras que la teoría referencial trata de la lengua (Ullmann, 1978:73-77).

regulado y coordinado³⁰” (Berruto, 1979:61), es decir, el objetivo de conocer el significado es comprender las condiciones de los usos del signo.

Esta fórmula de significado genera dos consecuencias: la primera es que el significado es “sistemático”, la segunda, que el mérito del significado está relacionado con el contexto sociocultural (Ullmann, 1978:75; Berruto, 1979:61).

Por otra parte, el filólogo americano Bloomfield presenta la famosa explicación sobre que el significado lingüístico: “[es] la situación en que la emite el que habla y la respuesta que ocasiona en el que escucha” (1933, citado en Ullmann, 1978:67), es decir, que el significado se produce en la situación del habla, al transmitir un mensaje, sin entrar a discutir sobre los procesos psicológicos que suceden en la mente del emisor al querer expresar algo, ni en la del receptor al querer interpretar el mensaje, pues ambas circunstancias quedan fuera de un análisis científico, que es el objetivo de Bloomfield, presentar una definición lo más objetiva posible del significado. (Leech, 1985:19). Más adelante, otro continuador, Fries (Berruto, 1979:63-64), va a rebautizar a “significado funcional” como “significado estructural”, que pretende presentar el significado de un enunciado. Es más, Bloomfield introduce una nueva clase de significado: la connotación, que viene dada a partir de la clase social, de los recursos literarios, de la Geografía, etc. Además de todo esto, aunque tal vez ya sea suficiente para explicar el significado, no podemos dejar de lado la definición del significado de otro reconocido experto, Noam Chomsky: “interpretación semántica” (1974, citado en Berruto, 1979:68), teniendo en cuenta que desde la perspectiva de dicho autor el significado no puede entenderse únicamente en una palabra, sino que se necesita estudiar los factores sintácticos que la rodean.

Al seguir desarrollando las concepciones del sentido, también necesitamos presentar la declaración del significado de Antal (1963-64, citado en Berruto, 1979: 64-65), quien recoge las opiniones de Fries, Wittgenstein y el neopositivismo, para demostrar que el significado es: “[la] regla que rige el uso de los signos y su modo de

³⁰ Respecto al uso regulado y coordinado, debemos presentar manifiestamente que este uso ordenado se corresponde con las reglas normativas de una sociedad o un sistema definido, y no con un hábito personal o individual (Berruto, 1979:61).

aplicación” (Berruto, 1979:65). Así pues, a partir de la base antaliana, no solo sabemos las características y las propiedades relacionadas con el término determinado (una palabra seleccionada), sino que también es posible establecer una relación con otras palabras o unidades léxicas. Con respecto a estas propuestas, en la enseñanza del español como lengua extranjera, Marta Baralo (2006), en el artículo “*Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE*”, presenta una nueva metodología que se origina en el diccionario *REDES*, que enumera las palabras por las redes posibles³¹ con el propósito de desarrollar la competencia léxica de los alumnos.

3.2.3. El significado en el diccionario

Como un estudiante extranjero que pretende estudiar la lengua española, recordamos que en el proceso de entender las palabras podemos conocer sus significados mediante diversos métodos, el más destacado y común es la utilización del diccionario; sin embargo, nunca prestamos atención a las siguientes cuestiones: ¿Qué es el significado en el diccionario? ¿El significado en el diccionario es igual o semejante a las definiciones mencionadas en el epígrafe anterior? En este apartado vamos a expresar y aclarar estas dudas.

Según las opiniones manifestadas por R. Trujillo (1988:79-81), podemos tener dos perspectivas. La primera afirma que los significados válidos son aquellos que se encuentran recogidos por un diccionario, mientras que la segunda sostiene que no es necesario el diccionario para validar una significación, pues una expresión puede tener otros significados sin necesidad de que estos estén recogidos en el diccionario.

Por otra parte, si solamente nos centramos en el punto de vista del diccionario, que corresponde a la primera perspectiva de Trujillo, el significado es el “saber”, o una competencia; únicamente indica la realidad material o conceptual a partir del ámbito puramente lingüístico, quedando fuera otros sentidos que se deban al contexto extralingüístico o a las intenciones de los hablantes; de ahí que podamos decir que la

³¹ En el epígrafe 2.6 ya hemos analizado el ejemplo sobre la palabra “*fruta*”.

explicación de los significados de las palabras en un diccionario es limitada, debido a que solo puede registrar las referencias válidas o los “usos comprobados” de las palabras.

3.3. Los tipos de significado

Un aspecto básico dentro del entendimiento del significado que debemos conocer completamente son sus diversos tipos, debido a que, como hemos visto en la explicación anterior sobre su concepción, ha quedado claro que la fijación de este concepto es muy polémica y su definición está compuesta por múltiples aspectos. Por tanto, con el fin de realizar el estudio de la ciencia semántica de un modo sistemático y claro, los expertos primeramente descomponen el significado en diferentes clases con metodologías particulares para que la gente pueda comprender sus propiedades inherentes.

Al subrayar la categorización que trata de los diversos caracteres del significado, Guiraud (Berruto, 1979:69) presenta que el significado se puede dividir en: el sentido de base, el sentido contextual, el valor expresivo y el valor socio-contextual; García Murga (2002:37-41) enumera el significado literal, significado de la locución y significado del hablante; Lyons (1993:126-164) expone una definición centrada en el significado léxico; E. Coseriu pone de relieve el análisis de los significados en su artículo “*tesis acerca del ‘significado’*” (1998), donde podemos encontrar el significado categorial, el significado instrumental, etc.

3.3.1. Los siete tipos de significado de Leech

Leech es un lingüista trascendental que ofrece siete tipos de significado, siendo citado en muchos tratados lingüísticos (Berruto, 1979; Lyons, 1995, 1980; etc.). Es válido para quienes vayan a estudiar los sentidos de una palabra por niveles de significado, tales como el significado conceptual, el connotativo, el significado social,

el afectivo, el significado reflejo, el conlocativo y el significado temático, aunque los límites entre algunos de estos significados son difíciles de establecer. Entre todos, el significado conceptual y el significado connotativo son los dos tipos más importantes a la hora de trabajar en una investigación sobre semántica teórica y la enseñanza del español en las aulas de E/LE.

A la pregunta “¿qué es una prima?”, la mayoría de las personas responde frecuentemente que es la hija del tío, sin embargo, se pueden hallar diecinueve significados relacionados o diferentes en el *diccionario de la RAE* (2014:1784), el valor: “*tratamiento que daba el rey a los grandes de España en cartas privadas y documentos oficiales*”, también es utilizado por la gente en su vida cotidiana; y en diversos campos profesionales es posible que esta palabra obtenga más significados específicos, como por ejemplo en la cinegética, donde va a significar “*halcón hembra*”; si trata del comercio, significa: “*precio que el asegurado paga periódicamente al asegurador*”. Todas las definiciones expuestas del término “*prima*” pueden ser consideradas formalmente como sus significados conceptuales, tal como los define Cervero y Castro (2000:22): “los sentidos contruidos por rasgos o características básicas sin ningún tipo de embellecimiento o interpretación”. Además, Leech (1985:28-33) sostiene que el significado conceptual³² es lo primero que la gente debe entender, dado que es un factor fundamental de la comunicación lingüística y una parte integral del funcionamiento básico del lenguaje³³. Gracias al rasgo de las definiciones conceptuales de tener límites precisos y a que la representación de estos significados se muestra con unas reglas fijas, la lengua puede ser un sistema construido finito y coherente.

Por otra parte, en el caso de querer comprender los aspectos esenciales del significado connotativo, es mejor construir una relación comparable con el significado conceptual, teniendo en cuenta que aunque los dos conceptos son opuestos, tampoco

³² También se puede denominar como el significado “denotativo” o “cognoscitivo”. (Leech, 1985:28) En el libro de Berruto (1979:70) se explica directamente que el significado conceptual es el contenido lógico, cognoscitivo o denotativo.

³³ Pero no significa que este tipo de significado sea más importante que otros significados en un acto de comunicación lingüística. (Leech, 1985:28)

pueden separarse completamente. Por ejemplo: el término “*perla*”, presenta conceptualmente “*una concreción nacarada*”, pero también es aceptable que incluya rasgos connotativos, como en la oración “*tus dientes son perlas*”, que quiere mostrar la propiedad “blanco” de la palabra “*perla*”. De este modo podemos decir que el significado denotativo es el que se refiere al mundo real, intentando presentar los rasgos materiales o naturales de las palabras, mientras que el significado connotativo es el que pretende mostrar las propiedades psicológicas y sociales.

Debemos señalar que el estudio del significado connotativo no es sencillo, ya que a la hora de analizar este significado, tenemos que tener en cuenta que: “las connotaciones son susceptibles de variar de una época a otra y de una sociedad a otra” y “[están relacionadas] con la experiencia del individuo, la cultura y el período histórico” (Leech, 1985:31-32). A través de la perspectiva sincrónica, Leech explica esta particularidad del significado connotativo con la palabra “*mujer*”. Esta palabra puede mostrar muchas propiedades típicas, tales como: “experta en la cocina”, “dulce”, “sensible”, etc., y posiblemente aparezcan oraciones con estos significados connotativos; en cambio, hace cien años, la explicación “no lleva pantalones” también era un rasgo de la mujer en muchas sociedades occidentales, pero hoy en día, el carácter ejemplificado ha desaparecido.

Además, la segunda característica del significado connotativo implica que este es inestable, pues su empleo depende de la diversidad cultural; por ejemplo, la palabra “*verde*” posee muchos significados en el diccionario. Primeramente, indica un color; pero en los usos españoles podemos encontrar explicaciones como “*el viejo verde*”, que quiere presentar: “*una persona que conserva inclinaciones sexuales impropias de su edad*”; sin embargo, en la cultura china la gente utiliza otro color para describir este significado, el término “*amarillo*”. De esta manera debemos asegurar que el significado connotativo no forma parte unilateralmente de la lengua; sino que su utilización y especificación necesita relacionarse con las comunicaciones concretas de las diferentes comunidades lingüísticas.

Vayamos un paso más allá para entender el significado social³⁴, que es un elemento de la lengua que se centra en expresar el uso de las palabras en función de las circunstancias sociales de una lengua definida (Leech,1985:33-35; Berruto,1979:71), para lo que primero es imprescindible conocer la existencia de distintas dimensiones³⁵ y niveles del idioma utilizado. No solo es necesario comprender el origen geográfico y social del hablante para comprender algunas explicaciones dialectales, sino que el entendimiento de la relación social entre el hablante y el oyente también influye en la capacidad de una tercera persona para poder interpretar o no el significado social. Así, este significado puede ofrecernos la posibilidad de entender el matiz social de la oración, lo que es imposible si solo atendemos al significado conceptual. Por otro lado, el significado afectivo tiene una función semejante al significado social; pretende definir las emociones o los sentimientos en las comunicaciones, transmitidos por factores como la entonación y el timbre de voz, con el apoyo de otros tipos de significado (Leech, 1985:33-36).

Otros dos significados de Leech menos importantes son el significado reflejo y el significado conlocativo. El primero: “se comunica merced a la asociación con otro sentido de la misma expresión”; surge cuando una palabra nos genera un significado diferente al que tiene en ese contexto, aunque sepamos cuál es su significado en dicha situación; el segundo: “consiste en las asociaciones que una palabra adquiere al tener en cuenta los significados de las palabras que suelen aparecer en su entorno” (1985:36-38); Está profundamente relacionado con la gramática, ya que indica con qué palabras se puede unir una palabra determinada para generar un significado coherente.

Asimismo, queda otro aspecto de la aclaración de Leech que hay que tener en cuenta, el significado temático. Antes de pasar a definirlo proponemos unas oraciones:

³⁴ En el libro *La semántica* de Berruto (1979:71) y el texto de *Semántica* de Leech (1985:38) también se le denomina “significado estilístico”.

³⁵ Leech (1985:33-34) define las siguientes categorías sobre la variación estilística de un lenguaje: dialecto (la lengua de una región geográfica o de una clase social); tiempo (el lenguaje del siglo dieciocho, por ejemplo); área (el lenguaje legal, científico, etc.); rango (lenguaje coloquial, vulgar...); modalidad (lenguaje de las conferencias, de los chistes) y singularidad (el estilo de Dickens, etc.).

“no he leído este libro”;

“me gusta muchísimo el queso danés”;

“este libro no lo he leído”.

“el queso danés me gusta muchísimo”³⁶.

Los ejemplos citados a menudo son utilizados en la vida cotidiana por las personas para intentar indicar el énfasis o los distintos valores comunicativos apoyándose en el orden de las palabras. En realidad el significado conceptual de estas oraciones es idéntico, pues solo a través de la organización de su estructura gramatical o semántica es posible que la gente pueda reconocer que las representaciones de la comunicación son distintas al significado conceptual. Así pues, como ha explicado Leech³⁷ (1985:40-41), el significado temático es el que se comunica por la forma de la propia comunicación, en función del orden de la construcción oracional, suponiendo que el tema que se presenta primero es el que más importancia va a tener en la comunicación.

En síntesis, con el propósito de favorecer la enseñanza de los tipos de significado ya señalados, permitiéndole al aprendiz o futuro investigador captar sus diferencias rápidamente, reproducimos el siguiente gráfico (ver gráfico 7). Vemos cómo el autor, consciente de las semejanzas que comparten muchos de ellos, decide englobar a varios en la categoría de “significado asociativo”:

³⁶ La primera lista de oraciones procede del libro *Lenguaje, significado y contexto* de Lyons (1995:124), la segunda aparece en *Semántica* de Leech (1985:41); originalmente, los expertos exponen un montón de ejemplos, pero en esta parte solo queremos extraer los ejemplos más simples para entender mejor el significado temático, no efectuar el análisis en profundidad con todos los detalles.

³⁷ Lyons (1995:124-125), por su parte, considera que el significado temático “está ampliamente determinado por la forma en que un hablante presenta lo que dice en relación con determinadas presuposiciones contextuales”, dando gran importancia a la entonación y el énfasis que realiza el emisor y, por lo tanto, está relacionado más con el significado del enunciado en el acto del habla que con el significado del texto escrito.

	1. SIGNIFICADO CONCEPTUAL o sentido	Contenido lógico, cognoscitivo o denotación.
SIGNIFICADO ASOCIATIVO	2. SIGNIFICADO CONNOTATIVO	Lo que se comunica en virtud de aquello a lo que se refiere el lenguaje.
	3. SIGNIFICADO SOCIAL	Lo que se comunica sobre las circunstancias sociales del uso del lenguaje.
	4. SIGNIFICADO AFECTIVO	Lo que se comunica sobre los sentimientos y actitudes del que habla o escribe.
	5. SIGNIFICADO REFLEJO	Lo que se comunica merced a la asociación con otro sentido de la misma expresión.
	6. SIGNIFICADO CONLOCATIVO	Lo que se comunica merced a la asociación con las palabras que suelen aparecer en el entorno de otra palabra.
	7. SIGNIFICADO TEMÁTICO	Lo que se comunica por la forma en que el mensaje está organizado respecto del orden y el énfasis.

Gráfico 7. Los siete tipos de significado (Leech, 1985:45)

3.3.2. Los significados importantes en ELE

Recurrir al diccionario nos ayudará a la hora de trabajar el significado denotativo de las palabras, pues nos ofrece una definición que es sólo hasta cierto punto informativa, y que nos servirá para saber de qué se trata, a qué nos referimos; pero rara vez se recogerán en ella indicaciones sobre los restantes significados (Cervero y Castro, 2000:23).

En lo que concierne al aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera, sin duda la teoría producida por Leech y otros lingüistas (Lyons; Coseriu; Murga, etc.) puede establecer los procedimientos fundamentales que sirven para desarrollar el estudio del significado, el cual está situado en la posición central

del proceso de comprender los términos lingüísticos. Sin embargo, el ámbito didáctico posee características particulares y debe corresponder a la perspectiva del estudiante o las situaciones educativas, por lo que es imposible que los profesores copien todos los tipos de significado que hemos categorizado previamente para utilizarlos en las aulas docentes, sino que simplemente se centrarán en la enseñanza de la significación en función de lo que indican los propios estatutos de ELE y los documentos metodológicos creados a partir de ellos.

Primeramente, podemos declarar que el significado denotativo y el significado connotativo son dos aspectos básicos que todos los estudiantes de ELE tienen que aprender. Cualquier modelo de diccionario nos ofrece el significado conceptual o una lista de los sentidos denotativos, mientras que el segundo tipo de significado no tiene una fijación definida en la lengua, pues siempre está determinado por las circunstancias concretas y la experiencia de los diferentes individuos³⁸ (Leech, 1985:28-33; Cervero y Castro, 2000:22-24).

El libro *Aprender y enseñar vocabulario* de Cervero y Castro (2000:22-27), dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera, funciona como una guía útil que ayuda a los profesores a recoger ideas oportunas para crear sus propuestas didácticas, y ya no menciona las explicaciones académicas de otros tipos de significado, como los que se han expuesto anteriormente (afectivo, reflejo, etc.); en su lugar, solo muestra otras categorías de significado que se derivan de las palabras, las oraciones o los textos, tales como: el significado diferencial o prototipo, el significado contextual y co-textual, el significado colocacional, el significado pragmático y el significado discursivo.

Según las opiniones de Latzel (1993, citado en Cervero y Castro, 2000:24-25), en la vida cotidiana no clasificamos con exactitud las palabras y sus características específicas, dado que en la mayoría de los casos podemos conocer el prototipo, que presenta una similitud con todos los términos de un campo semántico o una categoría

³⁸ En el capítulo IV que trata de la polisemia seguimos explicando detalladamente el estudio del significado connotativo y sus ejemplos, puesto que es un componente importante en la enseñanza del léxico polisémico de ELE.

que le rodea. Esta representación típica establece las comparaciones entre las cosas conocidas y la nueva realidad para ayudarnos a entender más palabras. Sin embargo, aunque el prototipo puede permitir o facilitar el aprendizaje del léxico, también existen problemas en el proceso de cumplir su comprensión, por ejemplo: el alumno alemán siempre dice “*vaso*” para referirse a “*copa*”, teniendo en cuenta que en el idioma alemán no se puede encontrar una confrontación obvia entre los términos “*copa*” y “*vaso*”, aunque las dos palabras posean un mismo rasgo. Así pues, con la finalidad de usar el léxico para presentar la comunicación correcta en el español, debemos exigir que el docente estudie el significado diferencial, el cual no solo intenta ofrecer la descripción general, sino que muestra las propiedades exclusivas para identificar cada palabra dentro de un mismo campo lingüístico. Por ejemplo: en la serie de términos “*arbusto*”, “*pimpollo*”, “*talamera*”, “*pino*”, etc., a la vez que dominamos el prototipo, que son tipos de árboles, también aprendemos la definición individual de cada signo.

A continuación, Lewis nos plantea una idea nueva, afirmando que el contexto es un factor relevante, pues participa en el proceso de fijar el significado del léxico. Como él mismo escribió (1993, citado en Cervero y Castro: 2000:25-26): “el contexto de situación no se puede considerar como algo optativo, sino como parte intrínseca del significado de las palabras”. Por lo tanto, los hablantes seleccionan los términos posibles con la finalidad de elaborar oraciones precisas de acuerdo al contexto y el co-texto, y al revés, los dos influyen en las personas a la hora de entender el significado contextual o determinado de las palabras polisémicas. Por añadidura, en el español hay una gran variedad de colocaciones y combinaciones sintagmáticas: “*llevar a cabo*”, “*punto de vista*”, etc. En estas frases no podemos mostrar el significado de cada palabra, de ahí que denominemos como “significado colocacional” al que pretende indicar el estudio de la significación del conjunto sobre todas las piezas léxicas, cuando estén ordenadas siguiendo un patrón estable y prefijado (Cervero y Castro, 2000:26-27).

El significado es un ente multidimensional. Existen también otros dos significados que no tienen ninguna relación con nuestro trabajo: el significado pragmático y el significado discursivo (Cervero y Castro, 2000:26-27). El primero indica un sentido que depende de la intención del emisor o de la interpretación que los interlocutores saquen de una comunicación producida en una situación concreta, como por ejemplo la palabra “¡Vamos!”, que puede meter prisa a alguien, darle ánimos, etc. El segundo, por su parte, le es dado a una palabra o grupo de palabras por el acompañamiento, dentro de un mismo texto, de otra palabra o grupo de palabras con las que guarda algún tipo de relación, como por ejemplo, de hiperonimia.

3.4. Sentido y referencia

Por el caso citado en el capítulo II, podemos asegurar que con la finalidad de realizar el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera, debemos prestar atención a la competencia semántica, la cual es una capacidad que le ofrece las técnicas al estudiante para hacer el análisis del sentido en diferentes contextos; sin embargo, qué es el significado es una pregunta cuyo contorno completo nadie puede aclarar, ni desde la perspectiva teórica ni desde la práctica, sino que es necesario acceder a su conocimiento de un modo escalonado, de ahí que vayamos a explicar dos nociones básicas del estudio del significado en esta sección: el sentido y la referencia.

Antes de pasar a la explicación académica y específica de dichos conceptos, nos gustaría detenernos en observar unas palabras u oraciones como ejemplo para que el alumno conozca, a través de casos reales, la complejidad de estas concepciones. Por ejemplo, si escogemos el término “*casa*”, sin duda encontramos una gran cantidad de significados en *el diccionario de la RAE*, pudiendo calificarse todos ellos como los “sentidos”³⁹ de “*casa*” (aunque como veremos más adelante, por las definiciones

³⁹ En algunas obras lingüísticas, la utilización del “sentido” es sinónimo del “significado” y “significación”. Como ha explicado Lyons en su monografía *Semántica* (1980:167), los términos “significado” y “referencia” son equivalentes a “sentido” y “referencia”, y el uso de “significado” es

estrictas de E. Coseriu⁴⁰ esto no sería así (1986:283-286)); sin embargo, ¿qué es el significado fijo o único? ¿Qué es su referencia? Es imposible resolver estas preguntas sin un contexto comunicativo, salvo en la monosemia, porque en tal caso podemos asegurar el significado de cada palabra sin influencia de factores extralingüísticos.

Además, en la oración: “*Flora construyó el edificio*”, cualquier alumno de nivel intermedio de ELE puede entender ciertamente el sentido de cada palabra y el de la frase completa, pero vamos a averiguar más especificaciones. Si planteamos la pregunta: “¿qué es un edificio?”, la gente puede responder que es una construcción de diferentes materiales para vivir o realizar actividades industriales o económicas; es decir, conoce el sentido de esta palabra. En caso de proponer otra pregunta como: “¿a qué designa esta empresa?”, nadie podría ofrecer la dirección de la empresa o los estados físicos del edificio, pues el ejemplo expuesto no nos presenta estas informaciones. Así pues, con el apoyo del triángulo de Ullmann (Baldinger, 1970:23), podemos afirmar que en esta oración el término “*edificio*” no posee una referencia definida. En otro ejemplo como: “*Hugo va a la Biblioteca María Zambrano de la Universidad Complutense todas las tardes*”, se nos ofrecen perfectamente todos los detalles de la palabra “*biblioteca*”, o sea, entendemos su referencia.

Por otro lado, al seguir examinando la primera frase, es fácil que comprendamos que el significado conceptual de esta oración es: “*Flora construyó un edificio en el tiempo pasado*”, y es posible emplear otra oración para transmitir el mismo valor conceptual: “*el edificio fue construido por Flora*”; no obstante, ¿Aparte del significado conceptual, el sentido general de estas frases son iguales o no? Y ¿Cuáles son sus referencias? ¿Indican las mismas cosas o no?

Por consiguiente, debemos poner el énfasis en analizar el sentido y la referencia mediante las categorías lingüísticas: el léxico (las palabras o las unidades léxicas) y la oración; y puesto que el objetivo fundamental de esta investigación es el léxico,

solo una interpretación que está relacionada estrechamente con el contexto no técnico.

⁴⁰ E. Coseriu (1986, 1987, 1998) manifiesta rigurosamente las clases fijas del significado, sus definiciones concretas serán expuestas en los epígrafes 3.4.2 y 3.6.1.

primeramente vamos a presentar el sentido y la referencia en las oraciones para después analizar detalladamente las palabras.

3.4.1. Sobre las oraciones

Hasta hace poco, los lingüistas se han interesado más por describir el significado de las palabras en sí mismas que por especificar en detalle cómo el significado de la oración se deriva del significado de las palabras constituyentes por medio de reglas que hacen referencia a su estructura gramatical. Pero la situación ha cambiado profundamente en los últimos quince años más o menos (Lyons, 1995:31).

Lyons afirma esto, porque para entender el significado de una oración, además de que el hablante debe entender la significación de cada término elegido, la estructura gramatical también es un elemento fundamental que puede cambiar el sentido general, como en los siguientes ejemplos: “*María quiere hablar con José*” y “*José quiere hablar con María*” que nos muestran claramente que existe la posibilidad de que dos oraciones con las mismas palabras en distinto orden produzcan sentidos diferentes.

Actualmente, para simplificar la ciencia del sentido, los expertos ya han establecido fronteras evidentes entre el significado de las palabras y el significado de las oraciones. No obstante, en las investigaciones sobre las oraciones existe otro concepto académico que denominamos: “enunciados”, los cuales no poseen la misma relación que existe entre el léxico y la oración, pero tampoco podemos dejar de lado su explicación, puesto que en muchas ocasiones los dos términos (oraciones y enunciados), al parecer similares, suelen producir una confusión en el estudiante, al no poder diferenciar claramente los conceptos de sentido y referencia cuando se aplican a una oración o a un enunciado, ya que dependiendo del tipo de construcción sobre la que se aplique, estos términos tendrán un significado diferente.

En primer lugar, al puntualizar nuestro trabajo, no pretendemos exponer todas las polémicas entre el enunciado y la oración, solo recogemos directamente las definiciones de Lyons (1995:31-38) para poder entender sus características básicas. Este autor nos precisa que el “enunciado” pertenece a la lengua oral o hablada, mientras que el “texto” (oración) aparece siempre escrito. La determinación del significado de un enunciado depende de los factores contextuales, la entonación y el modo de hablar, como el tono de voz, el timbre, el tiempo, etc. Particularmente, en el enunciado: “*Juan no quiere ir al aula*”, la forma de pronunciarlo puede influir en el entendimiento del oyente, que podría traducirlo tanto como una información sorpresiva como afirmativa, aunque el significado de la oración sea independiente del contexto. Además, utilizando otra expresión del mismo experto (1993:139-145) que trata de diferenciar el significado oracional y el significado enunciativo a partir de una interpretación más estricta de “semántica”, nos indica que: “mientras el significado oracional entra en el ámbito de la semántica, la investigación del significado enunciativo forma parte de la pragmática”.

Así pues, en este texto solo prestamos atención a las discusiones sobre la semántica y el léxico, abandonando más documentos interesantes que investigan el sentido de los enunciados a través de los campos de la semántica y la pragmática. Nos centramos en seleccionar oraciones cuya interpretación no dependa de los contextos.

Por encima de todo, evidentemente el concepto de “referencia” es muy complejo y puede asimilarse como la concepción del significado, tal como Lyons nos lo aclara mediante una definición más tradicional (1980:168) en su libro *Semántica*:

Ogden y Richards (1923) empleaban el término ‘referente’ para todo objeto o estado de cosas del mundo externo que pudiera identificarse por medio de una palabra o expresión (ellos no distinguían entre formas, lexemas y expresiones), mientras que la “referencia” era el concepto mediador entre la palabra o expresión y el referente.

De acuerdo a su perspectiva, la “referencia” es: “un aspecto, dependiente de contexto, del significado del enunciado: es la relación establecida entre los hablantes

(en términos más generales, los agentes locutivos) y aquello de lo que hablan en cada caso” (Lyons, 1997:320), que puede ser un objeto concreto o un ente abstracto. Podemos fijar la referencia a través de los distintos tipos de oraciones, como vemos en los siguientes ejemplos, en la frase: “*Hugo es simpático*”, su expresión de la referencia es: “Hugo”; en cambio, en otro ejemplo: “*Pedro quiere discutir algo con José*”, hallamos dos señales de referencia: “*Pedro*” y “*José*”, y al contrario, también existen frases que no tienen referencia, pero pueden ofrecer a la persona la posibilidad de entender el sentido sin problemas: “la serie menos convergente” (Frege, 1984:53-57; Hurford y Heasley, 1988:40). De ahí que confirmemos que la determinación de la referencia vaya a recibir varias declaraciones con diferentes metodologías o en diferentes contextos lingüísticos. Lyons (1980:169-188) discute mucho sobre esta noción para mostrar las clases posibles que pueden aparecer en diversas situaciones, tales como: la referencia definida singular, la referencia general distributiva y colectiva, la referencia indefinida específica y no específica, la referencia genérica, etc.

Por otra parte, con el propósito de concebir la descripción del sentido, debemos comprender la distinción entre este y la referencia. El ejemplo notable de Frege (1984:53-55) entre las palabras “lucero matutino” y “lucero vespertino”⁴¹ nos asegura que estos dos apuntan al mismo planeta, es decir que sus referencias son iguales, pero los sentidos de cada frase son completamente diferentes. En todos los diccionarios monolingües de cualquier lengua siempre se nos ofrecen los significados de las palabras, pero: ¿Cuál es el sentido de una oración? Lyons define concisamente el sentido de una expresión como: “simplemente, el conjunto o red de relaciones de sentido que se mantienen entre dicha expresión y otra cualquiera de la misma lengua” (1997:107), esto es, se necesita conjugar la interpretación de los lexemas componentes de la oración con su estructura gramatical.

⁴¹ Estas expresiones paradigmáticas también fueron elegidas por Lyons (1980:188-190), que creó varios tipos de oraciones dirigidas a que se cumplieran los objetivos especiales de su tratado *Semántica*. No es necesario para el desarrollo de nuestra investigación que reproduzcamos todas estas declaraciones.

Por último, en lo que se refiere a la referencia y el sentido, es necesario poner de relieve que no se pueden entender sin una relación interna, como la justificación de Frege (1984:54): “la conexión regular entre el signo, su sentido y su referencia es tal que al signo le corresponde un determinado sentido y a éste, a su vez, una determinada referencia, mientras que a una referencia (a un objeto), no le corresponde solamente un signo”.

3.4.2. Sobre las palabras

En lo referente a los dos conceptos básicos del estudio del significado: el sentido y la referencia, no es suficiente con solo hablar de las oraciones. Para tener éxito en la presente tesis, hemos de describir más detalles que están vinculados estrechamente con las palabras. No obstante, con la frase de Frege que trata de las relaciones entre el signo, el sentido y la referencia, que hemos citado en el epígrafe anterior, hemos observado que la explicación de la referencia no corresponde a un signo solamente; y por la explicación de Gutiérrez Ordoñez (1996:69) se ha introducido un concepto nuevo: “*la denotación*”, para significar el acto de referencia; además, mediante el análisis importante de Lyons (1980:197), hemos aprendido que: “por denotación de un lexema, se entiende la relación que existe entre aquel lexema y las personas, cosas, lugares, propiedades, procesos y actividades exteriores al sistema lingüístico”.

De modo que si la investigación del significado se centra en el estudio de las palabras, debemos emplear la denotación para sustituir la existencia de la referencia⁴², aunque si bien las dos conceptualizaciones tienen numerosas diferencias según la perspectiva de la mayoría de los filósofos, solo pretende poner la atención en la separación entre las palabras y las oraciones, pensamiento que condensa de un modo preciso Lyons (1980:198): “la referencia es una relación dependiente de la

⁴² Como ha presentado Lyons (1980:196), muchos autores tienen una gran confusión terminológica a la hora de distinguir entre la denotación y la referencia, por lo que no entienden claramente la diferencia entre: “las relaciones de un nombre con la cosa nombrada y de un predicado con aquello de lo que es verdadero”.

enunciación y que no es válida para los lexemas como tales, sino para las expresiones en un contexto”, y la denotación es igual que el sentido: “es una relación que se aplica en primera instancia al lexema y se establece independientemente de las ocasiones concretas de enunciación”.

3.4.3. Denotación, significación y designación

Hasta aquí, sin duda las teorías expuestas sobre la distinción entre la denotación y la referencia no son suficientes para permitirle al aprendiz poder entender los estudios básicos del significado de las palabras. Destacan otros documentos importantes de la semántica que también llevan a cabo un esfuerzo especial para mostrarnos más conocimientos sobre este tema, tales como la interesante investigación de la semántica estructural de E. Coseriu (1991:130-132), que expone las relaciones de la significación y de la designación; el libro *Teoría semántica* de K. Baldinger (1970), que manifiesta la relación de la palabra con la realidad y el objeto mental y se centra en las palabras aisladas; o Ullmann (1978), quien desarrolla los estudios elementales sobre los nombres propios. Ante todo, con la ayuda del tratado de Gutiérrez Ordóñez (1996), debemos comprender bien desde el principio las definiciones académicas sobre términos como: la significación, la designación, la denotación y el sentido.

Los cuatro conceptos son complejos de identificar de modo correcto, dado que en muchos casos los investigadores no han podido entender bien sus relaciones y sus diferencias a lo largo de la historia del análisis del lenguaje. Antes de seguir con la semántica lingüística, en la Filosofía ya ha existido un experto que quería dar nombres especiales y argüir las definiciones características de estos términos⁴³. Por encima de todo, a los lingüistas les gusta establecer la comparación entre los conceptos para que la gente pueda comprender sus rasgos, como lo ha dilucidado Charles Morris (1976,

⁴³ Gutiérrez Ordóñez (1996:63-64) exhibe un gráfico en el que se incluyen los diversos nombres de la significación, la designación y denotación, que fueron determinados por la Filosofía Escolástica y otros cuatro expertos (J. S. Mill; G. Frege; Ch. Morris y R. Carnap).

citado en Gutiérrez Ordoñez, 1996:64-65): “la designación de un signo es el género de objetos al que se aplica el signo, es decir, los objetos que poseen las propiedades que el intérprete toma en cuenta por medio de la presencia del vehículo significante”, y enseña ciertamente que la denotación es contraria a la designación. Además, las opiniones de E. Coseriu (1998:83-86), que es una eminencia en su campo, se centran en el análisis del significado, que no es: “todo lo expresado y ‘comunicado’ por los signos lingüísticos, lo dicho *en* y *por* los signos lingüísticos, considerado globalmente, es más bien contenido”. A continuación, profundiza en lo que él entiende por “contenido”:

1. La designación: es una referencia a la realidad del mundo realizada por los signos lingüísticos, que guarda una relación con las cosas, los sucesos, los procesos y las explicaciones lingüísticas.
2. El significado: definido como el contenido de las unidades léxicas en una lengua.
3. El sentido: el contenido propio de un discurso en el que se incluyen la designación y el significado. Por ello, la palabra es un concepto multidimensional, porque en las frases “*hoy el cielo ha amanecido con nubes*” y “*una nube de insectos*”, el sentido del término “*nube*” cambia dependiendo de los diferentes contextos donde se inserte.

Coseriu expresa que el significado solo existe en la “lengua”, mientras que el estudio de la “designación” y del sentido necesita corresponderse con un discurso. Gracias a los estudios de la semántica estructural, los cuales presentan más datos sobre las relaciones de significación y las relaciones de designación⁴⁴, sabemos que la designación es un hecho del habla, mientras que la significación pertenece a la lengua,

⁴⁴ E. Coseriu (1991:131-133) considera que las relaciones de significación son “relaciones entre los significados de los signos lingüísticos”. La designación recoge: “las relaciones entre los signos lingüísticos y los objetos”, además, representa tres aspectos lingüísticos que se basan en la designación: la designación múltiple, designación metafórica y designación de lengua.

o sea, la determinación de la designación debe concernir a las circunstancias del discurso, pudiendo ser metafórica; mientras que la significación nunca lo es (en una perspectiva sincrónica) (1991:130-131).

Por lo tanto, Gutiérrez Ordóñez (1996:68-70) demuestra las características de esto en su libro, a partir de las ideas de E. Coseriu y otros expertos. Considera que la significación es: “un conjunto de notas semánticas que definen las propiedades de la clase de objetos a los que ese signo puede ser aplicado”; mientras que la designación es: “la relación que media entre un signo y los elementos a los que es aplicable”; y la denotación se define como: “el objeto u objetos a los que singulariza y se aplica a una expresión en un acto de discurso concreto”. Es decir, la significación y la designación pertenecen al signo, pues la primera son notas semánticas que lleva el signo y la segunda, la aplicación de estas notas a una serie de objetos o entes abstractos que cumplen con lo descrito por dichas notas. Al pertenecer ambas al signo, son invariables y no dependen del contexto. Sin embargo, la denotación, según Gutiérrez Ordóñez, sería la relación que se establece entre el signo y un objeto individualizado, señalado en el acto del discurso y, por lo tanto, dependiente del contexto de cada comunicación.

3.4.3.1. Las palabras científicas y jurídicas

Siguiendo el estudio del significado de las palabras, un grupo especial de términos que hemos de tener en cuenta son los pertenecientes al léxico científico y jurídico, puesto que los dos tienen sus reglas propias para delimitar la significación especial, y también en la ciencia semántica algunos expertos pretenden investigarlos, ya que están vinculados estrechamente con la distinción entre la significación y la designación, como ha declarado E. Coseriu⁴⁵ (1967, citado en Baldinger: 1970:52):

⁴⁵ Eugenio Coseriu es un lingüista que muestra muchas opiniones favorables en relación al estudio del léxico científico; no obstante, el tratado metodológico *Principios de semántica estructural* (1991: 96-100), presenta un análisis que se centra en investigar el lenguaje terminológico mediante la semántica estructural. Su objetivo fundamental es ofrecer un medio adecuado para establecer cómo son las estructuras lingüísticas de los términos científicos.

“ciencia sólo la hay en relación con lo ya delimitado y concebido en el lenguaje, aun cuando la ciencia no hace referencia a lo lingüístico, sino a lo extralingüístico, pero dado a través del lenguaje, o sea, no a lo significado, sino a lo designado”. Sin embargo, la meta principal de nuestra investigación es presentar cuál es la diferencia entre el sentido de un término dentro del ámbito del léxico científico o jurídico y la misma palabra fuera de dicho ámbito.

En realidad, con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera, existe una gran cantidad de palabras que pueden tener sentido particular en un campo definido, y el profesor necesita enseñar el significado determinado de las palabras en algunos textos terminológicos, por ejemplo⁴⁶: el término “*variable*” que está en el tema 4.3.12⁴⁷: *Frecuencia*, y quiere presentar el sentido como “*que varía o puede variar*” (RAE, 2014:2214), pero en las Matemáticas, tiene un sentido propio: “*magnitud que puede tener un valor cualquiera de los comprendidos en un conjunto*”; otra palabra, “*sencillo*”⁴⁸, también en Química puede mostrar el significado: “*dicho de un enlace: que es covalente y tiene lugar entre átomos que comparten un solo par de electrones*”. (RAE, 2014:1992)

A continuación, con el propósito de establecer claramente la diferencia entre el lenguaje común y el lenguaje profesional, K. Baldinger (1970:58-59) nos aconseja que es mejor utilizar el ejemplo del lenguaje jurídico, mostrando detalladamente las explicaciones sobre el término “*hombre*” en la jurisprudencia, para que el hablante comprenda que los significados de los términos dentro del ámbito jurídico son más exactos y acotados que en el uso normal de dichas palabras. En principio, todos los españoles nativos conocen el significado común de la palabra “*hombre*”, y un estudiante de ELE también puede encontrar ocho sentidos en el *DRAE*; no obstante,

⁴⁶ Para corresponder a los objetivos elementales de esta tesis, los ejemplos extraídos solo están dentro del corpus seleccionado de la parte práctica, es decir, los profesores y los estudiantes pueden encontrarlos en las “nociones generales” o las “nociones específicas” de los niveles B1 y B2 de *PCIC* (2006). Sin embargo, en este momento no podemos asegurar si los términos científicos o jurídicos en estos niveles podrían presentar sus significados profesionales en las clases o no, teniendo en cuenta que originalmente las palabras elegidas pertenecen a un campo semántico que explica su sentido normal. El análisis detallado de estos aspectos lo vamos a desarrollar en el Capítulo VII.

⁴⁷ Es de las “nociones generales” del nivel B2.

⁴⁸ La palabra “*sencillo*” primeramente aparece en el tema 6.9: “*precisión, claridad*” de las “nociones específicas”.

en cuanto a responder a la pregunta: “¿cuándo comienza un hombre a ser hombre?”, ¿Quién podría contestar con una definición o un significado cierto? El Código de Derecho Civil alemán nos presenta que: “la capacidad jurídica del hombre comienza en el momento de su nacimiento”, pero para determinar la distinción entre aborto e infanticidio, otro código legal plantea: “al comenzar los dolores del parto”, en el parto y después del parto, si el hombre va a morir, el médico podría cometer infanticidio y sería castigado por la ley. De modo que los códigos legales nos ofrecen diferentes normas para explicar la significación y, ciertamente, el sentido de estos términos⁴⁹ en la Justicia está muy definido en función de cuál sea cada situación concreta.

Además, otro modelo relevante es el léxico que está relacionado con la Geografía (Baldinger, 1970:64-65), que al igual que el jurídico brinda un sentido más fijo. Si tomamos por ejemplo la unidad léxica: “*Suiza oriental*”, es normal que algunas personas lo interpreten como: “*el lugar oriental de Suiza*”. Sin embargo, desde la perspectiva jurídica o político-económica, esta significación no funciona suficientemente bien, no designa correctamente; debería exponer todas las partes que forman la Suiza oriental. Por consiguiente, como ha propuesto Baldinger (1970:65):

El lenguaje común funciona con objetos mentales no analizados, pero analizables por oposiciones (definiciones intensionales). El lenguaje científico necesitaría términos cuya aplicación a la realidad no resulte problemática, una nomenclatura con límites fijos en la realidad.

Por otra parte, aunque es cierto que en el ámbito jurídico se nos puede ofrecer un sentido bien determinado en cada situación concreta, esto no quiere decir que todas las palabras vayan a obtener dicho significado exacto. Si tomamos como ejemplo los términos “*ruido*”, “*peligro*” y “*honorable*”; encontraremos que dentro del entorno jurídico no hay unanimidad a la hora de definir claramente los límites de sus sentidos, dependiendo estos de diferentes lugares, distintos códigos legales o diversas

⁴⁹ En el libro *Teoría Semántica, hacia una semántica moderna*, de Baldinger (1970:58-74), podemos encontrar muchas de estas palabras, tales como: “*ingreso*”, “*dotación inicial*” “*obrero*”, “*empleado*”, etc.

circunstancias externas. Así pues, podemos afirmar que en el lenguaje científico (y en el lenguaje jurídico) también existen algunos términos que no poseen una explicación o un concepto definido, sucediendo lo mismo que en el lenguaje común.

3.4.3.2. Los nombres propios

El conocimiento de los nombres propios es un factor fundamental que forma parte de la enseñanza del léxico porque la posesión de un nombre es el privilegio de todo ser humano desde tiempo inmemorial, (Ullmann, 1978:81) y en la comunicación cotidiana siempre encontramos su presencia. No hace falta mostrar más testimonios para recalcar la importancia de los nombres propios, pues consideramos que lo expuesto por Ullmann (1978:81-90) en su epígrafe “los nombres propios”, es suficiente para justificar su función, ya que ofrece numerosos ejemplos literarios e históricos. De hecho, el nombre es como una marca que desempeña una función significativa en las relaciones humanas y puede estar vinculado con la fama social. No obstante, a veces aparecen dificultades para comprender bien el significado de los nombres propios.

Aunque en la enseñanza del español como lengua extranjera solo se presenten los conceptos principales sobre los nombres propios, como estos son el núcleo de este epígrafe, nuestro interés va a ser centrarnos en la explicación de su sentido y su designación. A través de los documentos, primeramente, vamos a exponer las siguientes características (Ullmann, 1978:82-90) de este tipo de sustantivos:

1. Unicidad: la función de los nombres propios es referenciar a una persona o cosa específica, tales como: “*María*”, “*Pedro*”, etc., y es normal que un mismo nombre pueda presentarse en diferentes lugares.
2. Identificación: sirven como marcas sin significado, atesorando el cargo de identificar a una persona o cosa entre los seres análogos.

3. Denotación contra connotación: no tienen valor connotativo, solo denotan de forma absoluta a los individuos que son llamados por ellos y no poseen ningún significado.
4. Sonido distintivo: poseen una configuración propia para producir una diferencia con otros vocablos.
5. Criterios gramaticales⁵⁰: depende de las normas de los distintos idiomas y a veces también de las épocas.

Por encima de todo sabemos que los nombres propios son puramente marcas de identificación, a diferencia de los nombres comunes, que tienen significaciones. Sin embargo, si utilizamos los nombres propios en los contextos específicos, también podemos obtener sentidos connotativos, como ha explicado Ullmann (1978:84): “hay aquí alguna confusión entre la lengua y el habla”. Por ejemplo: en la oración “*quiero vivir en Nueva York*”, el nombre propio “*Nueva York*” tiene un sentido denotativo que indica un sitio que está en Estados Unidos; en cambio, si esta oración aparece en un diálogo que trate de la vida deseada, un oyente podría entenderlo por sus conocimientos lingüísticos y, seguramente, interprete que el emisor quiere vivir en una ciudad que sea próspera y grande. Así pues, cuando emitimos nombres propios que son bien conocidos es probable que estos presenten un sentido connotativo.

Por otra parte, el estudio de los nombres propios no puede separarse del de los nombres comunes, ya que en ocasiones conocer bien los nombres propios significa distinguir correctamente entre nombres propios y comunes; en efecto, en los dos pueden ocurrir cambios debidos al desarrollo de la historia política, económica y social. Por medio de los recursos literarios de la metáfora y la metonimia también es aceptable que un nombre propio se transforme en un nombre común con cualidades incluidas.

⁵⁰ Aunque los distintos idiomas tienen reglas estables y diferentes para explicar los nombres propios, mediante la explicación de Ullmann (1978:86-87) sobre la sintaxis del artículo y la pluralidad de los nombres como dos normas principales, se les puede ayudar a los estudiantes a aprender a identificar claramente las diferencias entre los nombres propios y los nombres comunes.

Por consiguiente, al tratar el aprendizaje de los nombres propios, si únicamente analizamos su sentido y su designación, podemos afirmar que no tienen significación, y solo son señales de identificación.

3.5. La semántica estructural

Una vez que M. Bréal estableció el objeto de análisis elemental de la ciencia semántica, que es una “ciencia de significados” (García-Hernández, 1980:24), el quid de la cuestión pasó a ser cómo entender la significación. En los capítulos anteriores ya hemos explicado los aspectos básicos necesarios para que la gente pueda entender el estado general sobre los análisis de la significación realizados por diversos lingüistas. Aparte de aprender los conocimientos del sentido de las palabras, dentro de las ramas de la semántica, y con respecto a la enseñanza del léxico en ELE, existe una teoría en especial que nos ofrece una metodología importante para obtener soluciones coherentes y eficaces para desarrollar la competencia léxica-semántica de los estudiantes extranjeros; esta teoría es la semántica estructural.

A la hora de determinar la definición de la semántica estructural, en la historia existen muchas discrepancias metodológicas. Destaca Lyons (1997:131-134), que aclara que al conocer la semántica estructural no puede dejarse de lado su relación con los principios del estructuralismo, sin embargo, en un principio este movimiento no se centró en la investigación del estudio del significado, sino que solo estaba vinculado con la fonología y la morfología; además, nadie puede negar que la construcción teórica de la moderna lingüística estructural se fundamenta en los trabajos del suizo F. de Saussure (Lyons, 1980:217-225). Al aplicarse el estructuralismo a otros campos como la semántica, podemos observar cómo han ido surgiendo diferentes problemas conceptuales sobre lo que es y no es “semántica estructural”, como confundir la semántica léxica con la estructural pese a no ser lo mismo.

Por nuestra parte, sin embargo, no tenemos interés en identificar los rasgos detallados o distintivos de las definiciones de los lingüistas europeos o los

norteamericanos, solo vamos a seguir la metodología propuesta por Eugenio Coseriu en su libro *Principios de semántica estructural* (1991), por ser el experto más sobresaliente en el campo de la semántica estructural. El autor establece los conceptos principales para estudiar la estructura de las lenguas y afirma que desde el punto de vista de esta ciencia, en una lengua determinada, el léxico no es una nomenclatura: “[la semántica estructural] se propone establecer las distinciones y delimitaciones semánticas hechas por la lengua considerada y constitutivas de ésta, y sus rasgos distintivos son, en lo objetivo, aquellas propiedades (‘sustantivas’ o relacionales) de las ‘cosas’ designadas que corresponden, en lo mental, a rasgos funcionales (distintivos) en la lengua, es decir, a rasgos constitutivos de un significado de lengua”, teniendo esto en cuenta, la semántica estructural “considera las palabras en sus relaciones ‘de significación’ con otras palabras de una misma lengua, o sea, la estructuración propia del significado en una lengua determinada” (1990:239-282).

Así pues, el estudio de cómo elaborar o comprender las relaciones de las significaciones de las palabras puede ser facilitado mediante el dominio de la semántica estructural (Coseriu, 1991; Lyons, 1980, 1997; Geckeler, 1994; Berruto, 1979; Ullmann, 1978); este estudio está relacionado en la práctica con el aprendizaje del léxico, al ser el planteamiento fundamental del lexicón mental (Lahuerta y Pujol, 1996) que se puede utilizar en las aulas de ELE. Además, G. Hernández (1980:25) explica que la semántica estructural no es como la semántica tradicional, que intenta analizar los problemas desde la perspectiva diacrónica, sino que pone de relieve los sistemas significativos sincrónicos⁵¹. Todos los autores mencionados nos presentan claramente que a través de las novedades de la semántica estructural se pueden sacar técnicas con el objetivo de mejorar el estudio del léxico en ELE.

Por otro lado, respecto a un objetivo nuestro, que consiste en investigar los métodos para determinar el sentido de una palabra polisémica, la semántica estructural también es un conocimiento óptimo que nos ofrece unas herramientas

⁵¹ No obstante, hemos de señalar que, aunque E. Coseriu (1991:11-86) destaca los aspectos sincrónicos en su investigación, también aborda perspectivas diacrónicas.

útiles para que el hablante pueda definir el sentido de una palabra por sus relaciones con otras palabras.

3.5.1. Los campos semánticos

En lo que se refiere a la enseñanza del español como lengua extranjera, por supuesto que el tratamiento de la semántica estructural puede favorecer el aprendizaje del vocabulario, pero esto no quiere decir que el docente de ELE deba comprender todos los procedimientos de dicha ciencia. Aunque en *Principios de semántica estructural*, de E. Coseriu (1991), obra que aparece citada en casi todas las investigaciones docentes que tratan del estudio semántico, y en otras obras importantes de ciertos lingüistas famosos (J. Lyons, 1980; B. G. Hernández, 1980; J. Apresjan, 1978 y etc.) se desarrollen exhaustivamente todos los contenidos y procedimientos existentes en la ciencia de la semántica estructural, lo que más útil le resultará al investigador de ELE será el estudio de los campos semánticos. Salvador (1985:69) explica:

La semántica estructural representa el único intento verdaderamente sólido de sistematización del léxico, puesto que la teoría de los campos semánticos constituye ni más ni menos que la posibilidad de establecer una paradigmática lexical, es decir, un principio ordenador del léxico desde criterios relacionales exclusivamente lingüístico.

Dentro de la evolución de los estudios de la semántica, en lo referente al establecimiento de una terminología específica destinada a estudiar las palabras englobándolas dentro de un campo determinado⁵², podemos situar el comienzo en el año 1924, cuando G. Ipsen (citado en Geckeler, 1994:102-103) introduce el nuevo concepto de: “los campos semánticos”, y lo analiza como:

⁵² Con respecto al análisis de las palabras en un campo determinado, J. Lyons (1980:217-230) y H. Geckeler (1994:100-116) consideran que el comienzo está en la obra *Curso de lingüística general* de F. de Saussure, aunque no utiliza el término “campo”.

Además, las palabras autóctonas no están nunca solas en una lengua, sino que se encuentran reunidas en grupos semánticos; con ello no hacemos referencia a un grupo etimológico, aún menos a palabras reunidas en torno a supuestas ‘raíces’, sino a aquellas cuyo contenido semántico objetivo se relaciona con otros contenidos semánticos. Pero esta relación no está pensada como si las palabras estuviesen alineadas en una serie asociativa, sino de tal suerte que todo el grupo forma un “campo semántico” estructurado en sí mismo (...).

Sin embargo, en realidad, como señala Geckeler, este concepto de los campos ya estaba siendo investigado por otros analistas. Aunque G. Ipsen sea considerado como el pionero de estas teorías, las nociones más relevantes son las de J. Trier, dado que a ciertos lingüistas les parece que su monografía (1931): “abrió una nueva fase en la historia de la semántica”, (Geckeler, 1994:98; Lyons, 1980:235), y puntualizó que los campos lingüísticos⁵³: “son como sectores estrechamente entrelazados del vocabulario, en el que una esfera particular está dividida, clasificada y organizada de tal manera que cada elemento contribuye a delimitar a sus vecinos y es delimitado por ellos (Ullmann, 1978:276-277)”. Siguiendo sus postulados, con la finalidad de elaborar los campos semánticos, primeramente debemos conocer la naturaleza de dichos campos, dado que la organización de cada lengua es diferente. A través del ejemplo del espectro y de la tabla de la relación sobre el parentesco⁵⁴, nos presenta claramente que un mismo campo semántico puede incluir signos con designaciones muy diferentes dependiendo de la lengua en la que nos encontremos. Además, en la

⁵³ J. Apresjan (1978:49-50) explica que el campo semántico también puede etiquetarse frecuentemente como campo léxico o campo lingüístico; sin embargo, en el libro *Semántica estructural y teoría del campo léxico*, H. Geckeler (1994:98-100) declara que, si solamente se centra en el análisis del léxico, el campo lingüístico es demasiado amplio, dado que aparte del campo léxico también incluye el campo sintáctico.

⁵⁴ Ullmann (1978:278-286) muestra la jerarquía existente de los colores en diferentes países, la cual primeramente fue teorizada por Trier (Apresjan, 1978:50). Esta muestra expone cómo, dependiendo de la lengua, se definen con signos unas frecuencias del espectro visible u otras, existiendo en algunos idiomas el término “marrón” y en otros no, o designando el ‘azul’ y el ‘verde’ con un mismo signo. Ullmann también analiza en húngaro, inglés y malayo, cómo llamar al “hermano” en función del género y la edad. Este segundo ejemplo sobre los nombres del parentesco puede resultar una comparación representativa y útil en el proceso de enseñanza del español a los chinos, debido a que en el sistema del lenguaje chino existen denominaciones concretas para indicar a cada persona dependiendo de su edad, su género, la familia de su padre o su madre, etc.

construcción del campo interviene la influencia de entes abstractos, tales como: el pensamiento, el tiempo, las experiencias humanas, la sociedad.

Frente a la explicación de Trier y sus sucesores, Lyons (1980:235-245) no distingue totalmente una variedad de términos, tales como: el sentido, el significado, la referencia y la designación. Además, Apresjan (1978:49-53) ha criticado que estos relevantes trabajos y los ejemplos expuestos que intentan describir el campo lingüístico todavía no pueden alejarse de la influencia de la semántica tradicional, que son intuitivos; por esta razón, Apresjan sigue analizando el campo semántico, pero especialmente el que está relacionado con la semántica estructural, planteando que esta teoría debe cumplir cinco condiciones:

1. Los campos semánticos necesitan ser divididos objetivamente.
2. El contenido principal de los campos son las unidades lingüísticas, es decir, son los significados.
3. También tienen que establecerse sobre una base conceptual.
4. Tiene que demostrar el isomorfismo de la gramática y la semántica.
5. La teoría estructural de los campos semánticos puede garantizar la descomposición de los significados en los rasgos semánticos distintivos.

Por lo tanto, a través de la investigación de Apresjan (1978:49-80) vemos que, aunque se aclare que existen varios métodos posibles que pueden elaborar los campos semánticos a partir de la teoría estructural, se centra solo en exponer la metodología distribucional de los significados lexicales para construir los campos correspondientes. Toma la sintaxis de la oración como principio para construir los campos semánticos, expresándolos mediante fórmulas formales⁵⁵. Sin embargo, este método se aleja del modelo estructural propuesto por E. Coseriu: “un paradigma

⁵⁵ Los siguientes tipos de fórmula aparecen principalmente en el artículo “Análisis distribucional de los significados y campos semánticos estructurados” de Apresjan (1978): N+V+N, N+V+Prp+N, N+V+A, N+V+Adv, etc.

léxico que surge de dividir un continuo de contenido lexical en diversas palabras de la lengua entre las cuales se crea una oposición por medio de rasgos distintivos de contenido (Rodríguez Adrados, 1971:338)⁵⁶”.

Sin duda, esta opinión que se ha dado a conocer como teoría de los campos semánticos (o campos léxicos), también apareció en las obras del erudito Lyons, que no solo presenta y discute los elementos imprescindibles para establecer la estructura del campo léxico mediante diversas metodologías de expertos anteriores (Trier; Weisgerber; Porzig; Ipsen y etc.), sino que, lo más importante, desarrolla un análisis detallado que aborda las relaciones léxicas, desarrollando las ideas presentadas por Porzig. Basándonos en sus estudios, podemos obtener una conceptualización principal que es: “[se] pueden establecer muchas distinciones de sentido recurriendo a la modificación sintagmática de un lexema más general o bien utilizando un solo lexema más específico (Lyons, 1980:246)”. Lyons lo sigue desarrollado y concibe el campo léxico como una especie estructural que se compone de los diferentes tipos de relaciones de contenido de cada palabra, entre las que existe la antonimia, la complementariedad, la sinonimia y la hiponimia (1980:455-495), lo que ocupa una posición privilegiada para la enseñanza de léxico, dado que a través de la tabla ofrecida de las nociones generales y las nociones específicas de *PCIC*, podemos observar que la mayoría de las estructuras corresponde de esta teoría.

En la formulación del vocabulario del *PCIC* (2006a), en total se nos muestran 7 nociones generales y 20 nociones específicas. Normalmente, las palabras agrupadas en un mismo tema pueden exteriorizar aproximadamente un sentido común, es decir que poseen un mismo sema. Esto lo podemos ver, por ejemplo, en el tema 20.6 “Flora” del nivel B1, que posee los términos “selva”, “parque natural”, “tronco”, “hoja”, etc.; o en otro tema, el 18.6 “Cine y teatro” del nivel B2, donde se presentan

⁵⁶ De hecho, la definición citada de los campos semánticos se manifiesta originalmente para explicar el concepto de los campos léxicos. En cambio, debemos clarificar que el objetivo de nuestro trabajo no es distinguir estrictamente el concepto de los campos léxicos frente a los campos semánticos; aunque la teoría lingüística pueda presentar algunos rasgos diferentes, la meta es comprender los juicios básicos para que el estudiante pueda entender la estructura de las nociones generales y las nociones específicas del *PCIC* (2006a). De ahí que no demos importancia a esta diferenciación y los usemos los dos juntos y a la vez en este trabajo.

palabras como: “función” “sesión”, “productor”, etc. En otro orden de cosas, si nos enfocamos en el estudio en cada tema, fácilmente encontramos la construcción de los términos mediante el soporte de la sinonimia y la antonimia, por ejemplo: el asunto 19.1 “Religión” del nivel intermedio, contiene los sustantivos: “cielo” e “infierno”; el conjunto de las palabras de la noción 18.4 “Literatura”, muestra: “relato”, “leyenda” y “diario”. Es evidente que en el sistema del léxico de *PCIC* existen muchos ejemplos parecidos, como ha puesto relieve Vizcaíno Serrano (2010:7-8):

El campo léxico se presenta, de esta manera, como una alternativa para la enseñanza del vocabulario, ya que, por un lado, agrupa y presenta las palabras relacionadas entre sí por un campo semántico y, por otro, mediante el análisis componencial, se muestran los rasgos semánticos distintivos que constituyen a cada unidad léxica que conforma el campo. Esta característica resulta muy útil para el aprendiente de ELE, pues da una definición más precisa del significado de la palabra.

Nuestro objetivo no consiste en establecer campos semánticos nuevos para el alumno que va a estudiar el léxico, sino en analizar detalladamente la polisemia incluida en las estructuras construidas por el *PCIC*. Como este documento define sus estructuras mediante las teorías de los campos semánticos, a la hora de analizarlo es necesario comprender y haber desarrollado cuáles son las teorías en las que se fundamentan.

3.6. El léxico, la semántica y la gramática

Desde el punto de vista de la enseñanza de E/LE, a partir de las aportaciones del *MCER* (2002:108) se confirma que la competencia léxica es la capacidad de comprender el conocimiento del vocabulario de una lengua y utilizarlo eficazmente, aparte del aprendizaje de la fonología, que casi no posee ninguna relación con nuestra meta. En todo lo anterior hemos presentado los componentes de la otra cara del signo

lingüístico: el contenido de la palabra, es decir, el estudio del significado del léxico: la semántica. No obstante, generalmente, en la descripción del léxico se pueden distinguir dos componentes: los elementos léxicos y los elementos gramaticales. ¿Cómo estudiar el significado de la parte gramatical del léxico? y ¿Cómo reconocer bien las relaciones o las distinciones en cuanto a los términos Léxico, Semántica y Gramática? Estas son dos preguntas importantes a partir de las cuales debemos desarrollar unas aclaraciones, dado que, al menos en el aprendizaje de una lengua extranjera⁵⁷, los tres conceptos son inseparables.

De hecho, en el desarrollo de la Lingüística algunos expertos están de acuerdo en que existen relaciones de influencia entre la semántica y la gramática, aunque, por supuesto, hay otros maestros que se oponen. La famosa frase: “*las ideas verdes incoloras duermen furiosamente*”, que aparece en el primer libro de Chomsky (Moreno Cabrera, 2003:14-15; Palmer, 1978:146-159), intenta probar que una oración puede estar formada correctamente desde la perspectiva sintáctica, pero no estarlo desde el punto de vista semántico; Chomsky nos señala que el entendimiento del significado no ocupa una posición relevante en la gramática. Al contrario, enseguida los filólogos se pusieron a interpretar la oración sintáctica desde el punto de vista de la semántica teórica de modelos⁵⁸, que es opuesta a la postura chomskiana, teniendo en cuenta que para ellos la semántica es una técnica para interpretar la sintaxis.

Además, desde la perspectiva del conjunto de la expresión y el contenido de la palabra (la pronunciación y el significado), Trujillo (1972:103-109) considera que el significado del signo lingüístico puede poseer valores generales y estar vinculado a funciones sintácticas, designando estos valores generales la realidad exterior y siendo las funciones sintácticas constantes y con un número limitado de variantes sujetas a

⁵⁷ El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002: 108-113) presenta que la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales; mientras que la competencia semántica se divide en tres campos necesarios para comprender el significado. Uno de esos tres campos es el de la semántica gramatical, que trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales.

⁵⁸ Moreno Cabrera (2003:14-18) menciona que, a partir del desarrollo de la lingüística generativa, en los años sesenta, la obra de R. Montague presenta la propuesta sobre la semántica teórica de modelos. Chierchia y McConnell-Ginet (1990), Larson y Segal (1995) y Chierchia (1995) utilizan esta perspectiva para analizar la sintaxis.

reglas comunes, por lo que son objeto de estudio de la gramática, de ahí que la semántica sea una ciencia del contenido, pero nunca se pueda investigar aisladamente y siempre deba apoyar el significado en el significante y tenga que tener en cuenta las normas de ordenación de los términos. Lyons (1980:321;1993:135) intenta demostrar las relaciones entre la semántica y la gramática en las oraciones, observando que: “hay una conexión intrínseca entre el significado de las palabras y su distribución, lo que explica la dificultad de establecer una frontera entre sintaxis y semántica”, y explicando que: “el significado de una oración es el producto del significado léxico y gramatical, esto es, del significado de los lexemas constituyentes y de las construcciones gramaticales que relacionan sintagmáticamente los lexemas”.

3.6.1. La teoría de E. Coseriu (La semántica y la gramática)

La teoría de Coseriu es uno de los más destacados métodos para lograr la meta de identificar las relaciones o las distinciones entre la semántica y la gramática, lo cual debemos presentar detalladamente aquí. Estas teorías proceden de las explicaciones de E. Coseriu, puesto que este pretende comparar las dos desde el punto de vista del estudio del significado, que es el tema principal que queremos analizar. En muchas de las investigaciones llevadas a cabo por este experto, en notables monografías (1986, 1987, 1991), se dedica una parte considerable a poner de relieve la discusión sobre la sustancia del significado de las palabras (antes lo hemos citado ya: la designación, la significación, el significado y el sentido). Ahora, vamos a exponer más tipos de significado, que están vinculados con los rasgos de la gramática.

Aunque es evidente que el tratamiento de la gramática puede remontarse a la Antigüedad, es en el siglo XX cuando se han ido sucediendo una serie de lingüistas norteamericanos y europeos que han elaborado nuevas ideas con la finalidad de sistematizar esta teoría. Por encima de todos destaca el libro *Gramática, semántica, universales*, de E. Coseriu (1987:128-136), que propone una interesante observación

sobre la concepción de la gramática. No nos ofrece una definición fija, sino que muestra que esta ciencia puede entenderse como:

1. Una técnica libre para hablar que corresponde a una lengua determinada, que permite intercambiar y organizar las palabras de dicha lengua para contar una realidad (gramática 1).
2. El conjunto de las reglas que intenta describir o investigar esta técnica, con la finalidad de conocer las normas correctas de cómo construir las combinaciones del lenguaje (gramática 2).

Por lo tanto, en torno a la gramática 1, debemos aclarar que esta definición no significa que el uso de la competencia gramatical sea un mecanismo absoluto para sumar las representaciones fónicas, ni que la gente vaya a saber automáticamente cómo utilizar las reglas. Para dominar correctamente esta competencia es necesario construir relaciones con otras ramas de la lingüística.

Respecto a la gramática 2, Coseriu sostiene que esta no se divide en sintaxis y morfología como si fueran campos separados, sino que son dimensiones que se dan al mismo tiempo.

De este modo, siguiendo a Coseriu, podemos concluir que la gramática no es una ciencia aislada, sino que puede considerarse también como una facultad de expresión; por su parte, la competencia expresiva también consta de la competencia léxica, y los conocimientos que tienen el contacto con el universo real y el mundo psicológico.

Por otra parte, el autor (1987:132-134) pone de relieve el análisis del léxico dentro del mismo lenguaje, es decir, no solo realiza el entendimiento del léxico en relación con el mundo extralingüístico, sino también el de aquellas palabras que pueden tener una realidad o una explicación ofrecida por el propio idioma. Por consiguiente, al centrarse en este sentido, las palabras van a dividirse en tres clases:

- a) Las palabras lexemáticas: que están vinculadas con la realidad extralingüística, como *hombre, bosque, niño*, etc.
- b) Las palabras categoremáticas: generalmente son pronombres.
- c) Las palabras morfemáticas: preposiciones, conjunciones e interjecciones.

De los tipos de términos lingüísticos que hemos visto, es evidente que podemos notar que las clases b) y c) son los instrumentos gramaticales, y que no pueden encontrar una explicación en el mundo real (designación). En cambio, E. Coseriu (1987:136-143) puntualiza que el estudio de la semántica es más amplio que la relación entre palabras y mundo real, al considerar que todo aspecto lingüístico significa, y que por lo tanto la semántica abarca todo el lenguaje. Para aclarar más las diferencias entre las distintas clases de palabras, elabora una tipología del significado:

1. Significado léxico: el “qué” de la aprehensión del mundo “real” o de lo “extralingüístico”; se refiere al significado que tienen en común, por ejemplo, los componentes de la serie de palabras *blanco-blancura-blanquear-blancamente*.
2. Significado categorial: el “cómo” de la aprehensión del mundo extralingüístico; expresa el significado diferencial que existe en una serie de palabras semejante al ejemplo anterior, como: *rico-riqueza-enriquecer*, presentando un significado diferente en cada caso, cambio producido por las diferentes clases gramaticales de cada término de la serie (adjetivo, sustantivo y verbo en este caso).
3. Significado instrumental: es el significado de los morfemas gramaticales, tanto si son palabras o no, como el morfema “-s” de “sillas”, que tendría el significado de su función: “pluralizador”.

4. Significado sintáctico (significado estructural): la presentación de la combinación de una palabra lexemática o categoremática con un morfema, transmitiendo significados como “plural”, “activo”, “perfectiva”, etc. Como vemos solo se diferencia por un pequeño matiz del anterior, pues este expresa el efecto del significado instrumental en uno de los dos tipos de palabra mencionados.
5. Significado óntico: es el significado que contiene la oración en relación con el estado de cosas designadas. Puede ser, por ejemplo: “afirmativo” “negativo”, o “interrogativo”.

La clasificación de las palabras y la distinción entre los significados que hemos expuesto, en efecto, no resultan fáciles de identificar, aunque cada definición esté completamente delimitada. Por ejemplo: el significado léxico se presenta con una explicación independiente que solo tiene contacto con la palabra y se separa totalmente del significado categorial, mientras que este debe corresponder a una suma de los rasgos de la gramática y del léxico; el significado instrumental, por su parte, depende exclusivamente de la gramática. Además, en las tres oraciones: “*María ha limpiado la casa*⁵⁹”, “*María no ha limpiado la casa*” y “*¿María ha limpiado la casa?*”, se muestra el mismo significado estructural, ya que se presenta a María ejecutando la acción de limpiar un objeto, casa; sin embargo, desde el punto de vista del significado óntico, cada ejemplo explica un sentido diferente. (1987:138-143) Por lo tanto, representamos el siguiente esquema con la finalidad de que el docente vea claramente las relaciones de los tipos de significados con la gramática y el léxico (ver gráfico 8):

⁵⁹ El ejemplo es imitado de las explicaciones de E. Coseriu (1987:138-139).

Significado léxico	Léxico (y Lexicología)
Significado categorial	
Significado instrumental	Gramática
Significado estructural	
Significado óntico	

Gráfico 8. Los significados propuestos por E. Coseriu (1987:140)

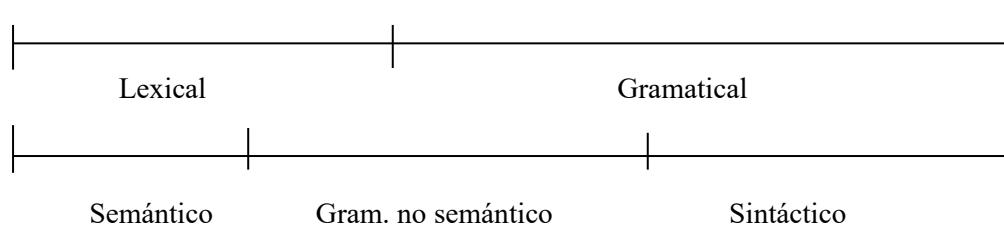
Atendiendo a lo expresado por E. Coseriu (1987) sobre las relaciones entre la semántica y la gramática, vemos cómo el autor intenta discutir qué parte o aspecto de la semántica necesita apoyarse en el campo gramatical para entenderse, y las discusiones que nos llevan a comprender la semántica y la gramática, al mismo tiempo, pueden estar relacionadas con el problema de las vinculaciones entre el léxico y la gramática. Así pues, en resumen, sostiene que el aprendizaje de la gramática (2) debe utilizar el conocimiento de la semántica para estudiar y describir el lado semántico de la gramática (1).

3.6.2. El léxico y la gramática

Sin duda, el tratamiento de los trabajos teóricos relacionados con la finalidad de discutir los vínculos entre la gramática, la semántica y el léxico desde distintas perspectivas aparece en numerosas obras filosóficas y lingüísticas. Si continuamos apoyándonos en la metodología construida por E. Coseriu, Martínez Hernández (1990:1009-1018) confirma que hoy en día la semántica está completamente relacionada con la gramática en las distintas lenguas, y es un conocimiento obligatorio junto al fonológico, el morfológico y el sintáctico. Díaz Tejera (1971:361-370) se inspira en los mecanismos de los campos semánticos para analizar las manifestaciones de los semas de una palabra con diferentes combinaciones de otros términos, y pone

la atención en comprender bien el significado categorial, funcional y sintagmático con el propósito de presentarnos que un monema también puede ofrecer un elemento significativo.

Por otra parte, F. Adrados (1975:199-207) expone una investigación sistemática que pretende aclarar los contenidos, los contactos y las distinciones entre los términos teóricos: “lexical”, “gramatical”, “semántico” y “sintáctico”. Considera que en la comunicación, por cierta imprecisión al identificar estos conceptos, se producen confusiones que nos impiden entender bien las relaciones entre el léxico y la gramática. Además, a modo de resumen, utiliza el siguiente esquema para mostrar de una manera clara los conceptos relacionados con el estudio de la semántica y la sintaxis:



Debido a que el núcleo del presente trabajo de investigación consiste en el estudio de la enseñanza y la adquisición del léxico español; la recolección de los documentos extraídos y analizados en los párrafos anteriores nos ha resultado de mucha utilidad para entender de una manera sistemática las características de la palabra. Siguiendo este camino, nos gustaría exponer a continuación las teorías que explican y ejemplifican las relaciones concretas entre la gramática y el léxico. Dejando aparte las definiciones descritas por E. Coseriu y otros expertos, ahora solo nos centraremos en cómo se realiza el cambio del **significado del léxico** por la acción de la gramática.

3.6.2.1. La clasificación de las palabras

Primero debemos seguir una perspectiva gramatical con la finalidad de distinguir las clases de las palabras, atendiendo a las distintas funciones gramaticales del léxico. Bello (2004:41) presenta que los términos lingüísticos básicamente pueden reducirse a siete clases: *Sustantivo, Adjetivo, Verbo, Adverbio, Preposición, Conjunción e Interjección*; otros expertos como G. G. Blay y T.M. Escrivá (2013:9-10) demuestran que en castellano existen nueve clases de palabras: *Sustantivo, Adjetivo, Determinante, Verbo, Pronombre, Adverbio, Preposición, Conjunción e Interjección*, las cuales también son mencionadas por la *Nueva Gramática de la Lengua Española* y las definen como: “los paradigmas que estas forman en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan”. (RAE, 2010:10)

A continuación, la misma monografía (RAE, 2010:10-12) nos explica que algunas de las clases y subclases de palabras solo pueden ofrecer informaciones gramaticales, como los artículos, los pronombres y algunos adverbios (*allí, aquí*); y que por el contrario, los sustantivos, los adjetivos y la mayor parte de los verbos y de los adverbios van a presentar explicaciones léxicas.

Por añadidura, a la hora de separar las categorías de las palabras relacionadas con la gramática, hace unos años el lingüista S. Ullmann también nos mostró unas ideas muy útiles para entender y desarrollar nuestra investigación práctica. El autor ha aclarado que: “la distinción más importante relacionada con la situación gramatical de la palabra es la que se da entre las ‘palabras plenas’ y las ‘palabras-formas’” (1978:51). Esta consideración del léxico como elemento gramatical se basa puramente en un soporte semántico, teniendo en cuenta que las palabras plenas (1) son “autosemánticas”, pueden tener significado aunque sean independientes, mientras que las palabras-formas (2) son incompatibles con la obtención del significado a menos que tengan el apoyo de otras palabras (1978:50-56).

De hecho, al desarrollar la meta principal de nuestro trabajo y obtener las reglas básicas para construir nuestro corpus principal, seguimos dos teorías relevantes a la

vez para diferenciar entre los términos lexicales y los gramaticales. Así, dejamos las palabras gramaticales (las palabras-formas, como los artículos, los pronombres y algunos adverbios) sin analizar y solo nos fijamos en las palabras que constan de las significaciones léxicas (autosemánticas), para así poder lograr correctamente la consecución de nuestros objetivos.

No obstante, a causa de que las palabras estudiadas en esta tesis aparecen aisladas, y en muchos casos no existen oraciones para determinar su significado, en muchos ejemplos del *PCIC* existen graves problemas que dificultan el entendimiento del léxico mediante la participación de la gramática. Por ejemplo: los sustantivos, que aunque son palabras plenas, proporcionan informaciones léxicas y en el diccionario aparecen retratados satisfactoriamente, se ven afectados por las categorías gramaticales que siempre restringen sus valores; esto es, la mayoría de sustantivos pueden ser plurales o singulares, con lo que se les añade “s/es”; además de tener también en muchos casos género, lo que puede cambiar la forma de algunas palabras. Además, en algunas situaciones, la sustitución del género no solo pretende presentarnos el masculino y el femenino, sino que también nos muestra dos significados diferentes, como “manzano/manzana”, “fruto/fruta”, “pero/pera⁶⁰”; del mismo modo, es posible que un término cambie de clase, ofreciendo distintos valores en varios contextos comunicativos, como “sencillo⁶¹”. Por todo esto es necesario tener en cuenta el conocimiento gramatical para poder profundizar con claridad en el estudio de la significación de los signos lingüísticos.

⁶⁰ La palabra “manzano” indica el árbol, y el término “manzana” significa “el fruto de manzano”; los diferentes usos de “o/a” cambian totalmente el sentido. Sin embargo, en lo referente a la pareja de los signos “pero/pera⁶⁰”, su relación depende del uso de “pero”; puesto que el “pero” puede tener dos entradas distintas en el *diccionario de la RAE*: primero, como “fruto del pero”; segundo, como una conjunción adversativa, que solo posee información gramatical, y la “pera” como “fruto de peral”. (RAE, 2014).

⁶¹ Desarrollamos un análisis exhaustivo en el capítulo VII.

3.6.2.2. Morfosintaxis

La GRAMÁTICA estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. En este sentido, la gramática comprende la MORFOLOGÍA, que se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones, y la SINTAXIS, a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forma (RAE, 2010:3).

En opinión del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002:107), al desarrollar la capacidad de los alumnos que quieren estudiar un lenguaje extranjero, distinguimos las siguientes competencias obligatorias: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica, que son los fundamentos cuyas teorías deben comprender detalladamente los hablantes y realizar las prácticas relacionadas con ellas con la finalidad de obtener una competencia comunicativa bien desarrollada.

Sin embargo, nuestro objetivo no consiste en estudiar todos los conocimientos de la lengua española; ni tampoco estudiar profunda y sistemáticamente la gramática, sino que solo ponemos la atención en una parte combinatoria dentro de la disciplina gramatical, la morfosintaxis, pues este apartado nos resultará útil para nuestra investigación. Azofra Sierra (2009:13) nos presenta la utilidad de esta combinación: “el cambio morfológico y el sintáctico están estrechamente relacionados, razón por la cual resulta necesario abordar el análisis desde una perspectiva conjunta”.

3.6.2.2.1. Género y número

A continuación, vamos a presentar dos categorías relevantes que están en contacto con la parte de la morfología que se ocupa de las variantes, y que son

propiedades gramaticales esenciales de los sustantivos, los adjetivos, algunos pronombres, los determinantes, los cuantificadores, y un tipo derivado de los verbos (los participios): el género y el número. En realidad, respecto a la lingüística global, aunque los dos elementos no son comunes a todas las lenguas, es evidente que en la lengua española el uso del género y el número aparece frecuentemente en la vida cotidiana y en el estudio de ELE en todos los niveles.

La clasificación de género en la mayoría de las categorías sintácticas de la lengua objeto que hemos expuesto antes solo consta de dos tipos: Masculino y Femenino. Azofra Sierra (2009:36) ha criticado y presentado que respecto al español, la clase neutra ya casi se ha perdido del todo y solo se ha conservado en algunos pronombres; pero el criterio de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010:24) indica detalladamente que algunos demostrativos (*esto, eso, aquello*), cuantificadores (*tanto, cuanto, mucho, poco*), el artículo “*lo*” y los pronombres personales “*ello*” y “*lo*”, pertenecen al género neutro⁶².

Además, con el objetivo de realizar el estudio del género, que está particularmente presente en el aprendizaje de los sustantivos, primero vamos a presentar las normas esenciales relacionadas con el léxico de los mismos. Resumimos a partir del texto *Aprendizaje de morfosintaxis* (García Blay y Micó Escrivá, 2013:11) y de la obra académica *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010:23-33) que, normalmente, el género puede diferenciar el sexo de los seres animados o, sin ninguna relación con el sexo, funciona como una propiedad gramatical inherente, así que existen varios tipos posibles:

1. Los sustantivos terminan en “*a*” u “*o*”, que son los morfemas de género para manifestar explícitamente el masculino y el femenino, como “*chico/chica*”, “*esposo/esposa*”.

⁶² Si el género neutro se usa con los adjetivos y otros modificadores, o los pronombres que aparecen para designar a la oración, tales como: “*sé que hay en mí mucho bueno y mucho malo*”, “- ¿Dijo que llamaría? – No, no dijo eso”, morfológicamente el neutro no se diferencia del masculino. (RAE, 2010: 24)

2. Las palabras que son masculinas aunque su terminación sea “a”: “*día*” “*problema*”; y al contrario, las pertenecientes al género femenino cuya última letra es “o”: “*mano*”, “*seo*”. También, otros términos que aunque terminen con la misma letra: “*e*”, “*u*” o con una consonante, son de diferentes géneros: “*héroe/serie*”, “*impetu/tribu*”, “*árbol/canción*”⁶³.
3. Las que poseen una raíz y deben añadir un nuevo morfema para reflejar la distinción del género: “*abad/abadesa*”, “*gallo/gallina*”, “*duque/duquesa*”.
4. En las palabras heterónomas, los lexemas de cada pareja son diferentes: “*toro/vaca*”, “*marido-mujer*”.
5. Las palabras cuya forma no cambia nada, necesitan estar acompañadas por determinantes o adjetivos para expresar su género: “*el / la estudiante*”, “*el / la periodista*”;
6. Algunos sustantivos epicenos que se refieren a los entes animados que únicamente son de un género: “*el rinoceronte*”, o “*la lechuza*”.

En relación con el uso del género en los sustantivos, una parte que necesitamos resaltar es que en muchas ocasiones el masculino no está marcado, sino que solo el género femenino posee una designación especial, como vemos en el ejemplo: “*el estudiante tiene que estudiar mucho para el examen*”, donde el sustantivo “*estudiante*” puede hacer referencia tanto a un alumno varón, como a una alumna mujer. Esta regla también funciona en plural, indicando el término “amigos” tanto a varones como a mujeres, salvo en aquellos actos públicos donde entra en juego la cortesía y se sustituye por fórmulas como las archiconocidas: “*señores y señoras*”, “*amigas y amigos*”⁶⁴. (RAE, 2010:25).

⁶³ En la gramática se los denomina “sustantivos inherentes”. (RAE, 2010:26)

⁶⁴ Está claro que el lenguaje es un sistema complejo en su proceso de aprendizaje. En el español, con respecto a los sustantivos de género ambiguo, si no puede quedar claramente definido que el masculino plural designa a todos los sexos, también se pueden emplear fórmulas desdobladas o restrictivas para poder especificar correctamente el significado en unos contextos especiales, como por ejemplo: “los españoles y las españolas pueden servir en el Ejército”; “empleados de ambos sexos”. Esto también es

A continuación, frente al aprendizaje complejo del género en los sustantivos, la determinación de los adjetivos solo depende de la selección del sustantivo⁶⁵, “tanto si son modificadores como si son atributos o predicativos, incluso cuando el sujeto está tácito (RAE, 2010:23)”: “*la silla blanca*”, “*el edificio alto*”. Otras clases como los determinantes y los cuantificadores también refieren a los sustantivos empleados o los adjetivos escogidos para definir su género.

Por otra parte, lo más importante es que debemos sumar el objetivo de comprender el significado de las palabras con el estudio del género. Como ha explicado la obra ya citada de la RAE (2010:26), solamente desde la perspectiva gramatical, la realización de distintos géneros establece diferencias léxicas centradas en sustantivos inanimados, con la finalidad de identificar las diferencias entre el árbol y su fruto o flor, y el tamaño o la forma de las cosas, tales como: “*almendro/almendra*”, “*huerto/huerta*”; pero cada uno de ellos es en realidad una palabra independiente, o al menos en *el diccionario de la RAE* poseen entradas propias.

Además, con el morfema del género que designa a distintos grupos semánticos, si unos sustantivos van a ser femeninos, podrían tener el sentido que está relacionado con las ciencias, artes o disciplinas, o indicaría a una mujer que coincide con los trabajos derivados de dichas artes o ciencias: “*física*”, “*política*”, “*técnica*”. Necesitamos interpretar estas palabras de distintas maneras en función de cada situación determinada. (2010:28-29).

Sin embargo, vemos que la mayoría de los sustantivos obviamente muestra el mismo significado en la utilización de los dos géneros: “*el alumno/la alumna*”, “*el pianista/la pianista*”, “*la/el mar*”. No obstante, también existen algunas palabras del español que van a presentar diversos sentidos debido a la distinción entre el masculino

aplicable a los sustantivos en plural utilizados para presentar el título nobiliario o el término de parentesco, particularmente cuando intentan presentar la pareja de varón y mujer, tales como: “padres (padre y madre)” o “reyes (rey y reina)” (RAE, 2010:25).

⁶⁵ Pero en la frase “*el agua fría*” y otros ejemplos similares, el artículo femenino es sustituido por la variante “*el*”, dado que la palabra “*agua*” empieza la letra “*a*” tónica, lo que dificultaría su pronunciación. Por eso mismo, también los cuantificadores y los artículos indeterminados deben obedecer a esta regla (RAE, 2010:23).

y el femenino. En el año 2009, Azofra Sierra (2009:37) aclaró: “es el caso de los pares en [los] que es el género el responsable de diferentes semánticas: *el cometa/la cometa, el orden/la orden*”. En lo que concierne a las explicaciones académicas y oficiales de la RAE, nos reafirma que: “no son, en cambio, ambiguos sino POLISÉMICOS los sustantivos en los que la diferencia de género se relaciona con dos interpretaciones que mantienen cierta relación semántica (2010:31)”. Así pues, en algunas ocasiones los diccionarios nos muestran que en algunos sustantivos se incluyen varios sentidos en una entrada que pertenecen a distintos géneros, la selección del género podría ayudar al estudiante a saber el significado concreto, tales como: “*la capital/el capital*”, “*el final/la final*”.

Por añadidura, dentro del análisis de los adjetivos u otros tipos de palabras, debemos asegurar lo que confirma la RAE (2010:23): “los rasgos de género y número de los adjetivos y de otros modificadores del sustantivo carecen de INTERPRETACIÓN SEMÁNTICA y constituyen únicamente MARCAS DE CONCORDANCIA”.

Evidentemente, la regla fundamental que hemos de seguir en la construcción del español es que debemos concordar correctamente el género y el número según los contextos concretos, tales como: un conjunto simple de las unidades léxicas: “*una casa pequeña*”, “*las casas bonitas*”, “*el estudiante chino*” “*las alumnas españolas*”, o las oraciones simples y compuestas: “*Él no mira a la dependienta, saca el dinero del bolsillo y se lo deja en el mostrador*” (Moreno, Tuts y García Naranjo, 2003:13); “*España ha conseguido pasar de la intransigencia a la convivencia y al respeto de las ideas políticas de cada uno sin violencia, sin enfrentamiento y en torno a la figura de su Rey.*” (Moreno, Tuts y García Naranjo, 2002:28).

Dejando a un lado el estudio de género que ya hemos expuesto, el aprendizaje del número va a ser otra parte que ocupa una posición importante dentro de la enseñanza de ELE. En castellano se clasifica generalmente en dos formas: singular y plural, las cuales son características gramaticales que se relacionan con los sustantivos, los pronombres, los adjetivos, los determinantes y los participios

adjetivados; aunque en el caso de los sustantivos y los pronombres, la utilización del número puede designar la cantidad de las cosas (uno o más), en el resto de los tipos sintácticos solo se presenta como una manifestación de la concordancia (RAE, 2010:35).

Teóricamente no existe la marca de singular; sino que es el plural el que aparece señalado por los morfemas: “-s” o “-es”. En el proceso de estudiar o practicar esta formación, la *Nueva gramática de la lengua española* (2010:36-47) destaca una explicación concreta que se refiere a sistematizar cómo organizar el plural de las palabras de diferentes tipos⁶⁶ a través de distintas normas, y nos confirma que el uso del número es un concepto morfológico. Esta monografía nos presenta casi todos los conocimientos gramaticales del número; sin embargo, la mayoría no aporta información relevante en relación al objetivo que persigue nuestra investigación.

Para exponer correctamente el análisis centrado en la distinción que el singular y el plural establecen en el significado de un término, ante todo, necesitamos entender unos usos especiales que aparecen en la lengua española (RAE, 2010:45), tales como: el plural de los nombres cuando se refiere a objetos dobles: “*gafas*”, “*esposas*”, “*pantalones*”, o las palabras plurales que se refieren a las piezas que frecuentemente se agrupan en pares: “*piernas*”, “*rodillas*”, “*zapatos*”. Para entender la significación semántica del léxico, el plural de las segundas es siempre informativo, puede expresar los dos elementos de un par o varios pares individualmente presentados que corresponden a comunicaciones definidas.

En cambio, los primeros ejemplos resultan más complicados a la hora de evitar la ambigüedad, puesto que admiten dos interpretaciones enfrentadas: pueden tener el sentido de “constituidos por dos partes”, o directamente exponen un sentido específico. Por ejemplo: vamos a observar el término “*pantalón*”; el *diccionario de la RAE* (2014:1621) presenta su primer significado como: “*prenda de vestir que se ajusta a la cintura y llega generalmente hasta el pie, cubriendo cada pierna*

⁶⁶ La *Nueva gramática de la lengua española* (2010:35-47) no sólo presenta las normas de las palabras normales (los sustantivos, los adjetivos, los artículos y etc.), sino que también muestra las reglas que tratan de los nombres propios, las abreviaturas, los acortamientos, las siglas, los acrónimos, etc.

separadamente. U.t. en pl. con el mismo significado que en sing.”. Nos aclara que la primera designación de esta palabra funciona de manera idéntica en el plural y en el singular, pero la tercera significación exterioriza: “*hombre u hombres*”, que solo existe en el plural. Por lo tanto, cuando este término aparece en plural, para asegurar el significado concreto, solo podemos apoyarnos en el contexto (RAE, 2010:45).

Además, en este apartado debemos introducir otro contenido relevante que fue presentado por Azofra Sierra (2009:37): “las oposiciones de número traspasan los límites de la morfología y se utilizan para expresar diferencias semánticas: así *arte* y *artes*, *arma* y *armas*, *letra* y *letras* son palabras que se oponen por su significado, no por la diferencia morfológica del número”. Estos signos lingüísticos no poseen los rasgos que explican una designación de las cosas duales (como “pierna-piernas” o “gafa-gafas”), sino que el cambio de sentido solo depende de la distinción entre el plural y el singular. Los siguientes cuadros que hemos extraído del *DRAE* (2014) sirven de ejemplos clarificadores de lo expuesto:

arte. (Del lat. *ars, artis*, y este calco del gr. τέχνη *téchnē*). m. o f. 1. Capacidad, habilidad para hacer algo. || 2. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. || 3. Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer algo. || 4. Maña, astucia. || 5. Disposición personal de alguien. *Buen, mal arte*. || 6. Instrumento que sirve para pescar. U. m. en pl. || 7. rur. *Man. noria* (|| máquina para subir agua). || 8. desus. Libro que contiene los preceptos de la gramática latina. O pl. 9. Lógica, física y metafísica. *Curso de artes*. ■ ~ **abstracto** m. **arte** que prescinde de la imitación del natural y de las referencias figurativas. || ~ **angélico**. m. desus.

arma. (Del lat. *arma, -ōrum* 'armas'). f. 1. Instrumento, medio o máquina destinados a atacar o a defenderse. || 2. Medio natural de los animales para defenderse o atacar. || 3. Medio que sirve para conseguir algo. *Su única arma es la mentira*. || 4. Mil. Cada uno de los institutos combatientes de una fuerza militar. *El arma de infantería, de caballería, de artillería*. || 5. p. us. Rebato o acometimiento repentino. || 6. desus. Alarma, situación en la que hay que aprestarse para defenderse. O pl. 7. Tropas o ejércitos de un Estado. || 8. Milicia o profesión militar. || 9. Piezas con que se arman algunos instrumentos, como la sierra, la brújula, etc. || 10. *Heráld.* Blasones del escudo. || 11. *Heráld.* **escudo de armas**. || 12. desus. Hechos de **armas**,

letra. (Del lat. *littera*). f. 1. Cada uno de los signos gráficos que componen el alfabeto de un idioma. || 2. En la tradición gramatical, cada uno de los sonidos de un idioma. || 3. Forma especial de los signos gráficos, por la que se distinguen los escritos de una persona o de una época o país determinados. *Su letra es ilegible*. || 4. **tipo** (|| pieza de la imprenta y de la máquina de escribir). || 5. Sentido propio y exacto de las palabras empleadas en un texto, por oposición al sentido figurado. || 6. Conjunto de palabras puestas en música para que se canten, a diferencia de la misma música. *La letra de una canción, de un himno, de una ópera*. || 7. **letra de cambio**. || 8. Métr. Composición poética con glosas en verso. || 9. p. us. Lema de los emblemas y empresas. || 10. coloq. p. us. Sagacidad y astucia para manejarse. *María tiene mucha letra*. || 11. desus. **carta**. || 12. desus. Letrero con que se hace público algo. O pl. 13. Diversos ramos del saber humano. || 14. Conjunto de los saberes humanísticos, por oposición a la matemática y a las ciencias de la naturaleza. || 15. Orden, provisión o decisión, especialmente

El significado
en el plural.

De las tres palabras seleccionadas, observamos que cada una tiene una significación propia que se refiere al plural. Ningún sentido de estas listas muestra el símbolo “U.t. en pl.”, de modo que en diferentes contextos las dos utilizaciones diferentes pueden indicar sentidos propios. Sin embargo, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010:36-47) no muestra aclaraciones sobre estos términos, sino que solo nos indica que en el español hay unos plurales cuyos significados están alejados de la expresión del singular, tales como: “celo/celos”, “seco/secos”, etc.

3.6.2.2.2. Los adjetivos y los participios

Dentro del capítulo en el que se trata la morfosintaxis, aparte de aprender las palabras que se utilizan para nombrar seres, objetos o ideas (los sustantivos), también debemos explicar la enseñanza de las palabras que: “señalan unas cualidades o características del sustantivo al que acompañan y concuerdan con él en género y número (los adjetivos)” (García Blay y Micó Escrivá, 2013:9-15).

En cuanto a la posición del adjetivo en la lengua española, es obvio que existe un gran número de esta clase, y desde la perspectiva de la tradición gramatical hispánica se define como: “un tipo de nombre, de forma que el nombre adjetivo se oponía al nombre sustantivo” (RAE, 2010:236). Generalmente, la mayoría de adjetivos son polisémicos. En el diccionario podemos encontrar todos los sentidos posibles; sin embargo, no pretendemos explicar detalladamente cómo determinar el significado y comprender el conocimiento fundamental de esta categoría, sino que buscamos poner la atención en estudiar la distinción entre el adjetivo y el participio, teniendo en cuenta que los dos conceptos no tienen fronteras fijas en algunos casos.

El participio es la tercera forma no personal del verbo y se distingue de los otros dos tipos de esta categoría (el infinitivo y el gerundio) en que tiene flexión de género y número, excepto en el uso de los tiempos compuestos, dado que la fórmula fija siempre se acompaña con el auxiliar *haber* (RAE, 2010:521). Además, gracias a que el participio es un ente procedente del verbo, puede combinar rasgos gramaticales de este con otros propios del adjetivo, en función del contexto. En las comunicaciones normales, es probable que algunas piezas léxicas vayan a ser adjetivos o participios en la misma oración, por ejemplo: “*Juan fue aburrido*”; como ha mencionado Ignacio Bosque (1980:59-73), el término “*aburrido*” sería adjetivo cuando esta frase fuera atributiva, pero podría funcionar como participio cuando esta palabra apareciera en la oración pasiva.

A partir de las explicaciones académicas de la monografía *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010:524-525), vemos que muchos participios pueden ser

elementos predicativos con la función de adjetivos en un buen número de estructuras sintáctica, tales como:

1. Los modificadores del nombre: “*el libro vendido*”.
2. Los atributos en las oraciones copulativas: “*estaba nuevo*”, o en las construcciones preposicionales “*con las fuentes puestas*”.
3. Los complementos predicativos en las frases: “*acabó arrepentido*”, etc.

Por lo tanto, estas aclaraciones nos explican que los participios pueden denominarse como ADJETIVOS PERFECTIVOS; Lujan (1980:47), también introduce el “participio adjetivo”, que se refiere a estos participios contruidos con un verbo copulativo para diferenciarse de otros participios que solo muestran la característica gramatical.

Sin embargo, en realidad podemos establecer algunas diferencias entre el participio y el adjetivo desde la perspectiva de los fundamentos morfosintácticos. En las explicaciones comunicativas los adjetivos no pueden tener la compañía de los complementos predicativos, pero los participios sí pueden: “*un antibiótico llamado aureomicina*”; por otro lado, a través de las normas básicas de formación de las palabras, sabemos que los adjetivos permiten la adición de prefijos para presentar sentidos negativos; mientras que los participios van a tenerlos solo si el verbo original también puede derivarse: “*utilizar / inutilizar / inutilizado*” (RAE, 2010:526-527).

3.6.3. El estudio semántico-sintáctico

La sintaxis es un factor importantísimo para la interpretación del significado; en el capítulo anterior ya hemos expuesto las opiniones de Lyons (1980, 1993, 1995, 1997), quien pretende analizar el significado que está dentro de las oraciones. Además, Trujillo (1988) expresa de una manera detallada las relaciones entre la

semántica y la sintaxis. F. G. Murga (2002:33) introduce que la sintaxis es una disciplina que estudia las relaciones que los signos lingüísticos guardan dentro de unas oraciones: “la capacidad sintáctica [puede] crear infinitas estructuras formales, por lo tanto, puesto que a cada forma le corresponde, al menos, un significado, la infinidad de las formas sintácticas posibles obliga a la Semántica a ser capaz de construir también infinidad de significados diferentes”. Así pues, podemos decir que los tres lingüistas ponen la atención en investigar el significado vinculado con la sintaxis y la semántica, pero los componentes analizados son las oraciones o los enunciados.

Al contrario, para realizar el estudio de las palabras aisladas en relación a la semántica y a la sintaxis al mismo tiempo, primeramente destaca el trabajo académico de K. Jensen (2001:245-254), que nos aporta unas ideas relevantes. Tal como ha mencionado, el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014:377-378) ofrece veintinueve significaciones al término “caer”, siendo el primero: “*Dicho de un cuerpo: Moverse de arriba abajo por la acción de su propio peso. U. t. c. prnl.*”; sin embargo, en el corpus expuesto de esta investigación, en el caso de las siguientes oraciones: “cayó sobre ella un velo, quizá porque el país tenía ganas de olvidar y equivocó el sentido” y “¿Le cae simpático Aznar?”, la palabra “caer” de la primera frase sí corresponde a la explicación del *DRAE*, mientras que la segunda va a indicar un estado que resulta equivalente al sentido de “ser”, “parecer” o “estar”. La determinación del sentido de un léxico polisémico solo depende de las situaciones concretas.

Por añadidura, conocemos que el verbo transitivo puede acompañar a un objeto directo, el cual construye un fundamento predicativo; no obstante, varios objetos directos pueden proporcionar diferentes explicaciones para una palabra polisémica: “toma el dinero”, “toma el sol”, “ha tomado demasiada cerveza”. Por otro lado, en el caso de un verbo intransitivo, el sujeto va a ser la causa de los distintos sentidos en las diferentes comunicaciones: “de repente cae el telón”, “han caído los muros”, “pero cayó con Graf en semifinales” (Jensen, 2001:249).

Aparte de las estructuras sintácticas de los verbos intransitivos que incluyen los rasgos semánticos y sintácticos, las perífrasis también ocupan otra posición importante que no puede analizarse sin unir a los dos planos de la lengua.

3.7. Conclusión parcial

Con respecto a comprender el léxico, nuestra investigación se concentra en los términos polisémicos, de ahí que no pudiéramos eludir la discusión sobre los significados, dado que la polisemia es un tipo de léxico que tiene varios significados.

En el capítulo III describimos una ciencia ⁶⁷ cuya meta es analizar especialmente el significado: La semántica. Intentamos que todos los docentes al menos puedan poseer los conocimientos básicos sobre esta ciencia para que entiendan el interés y la dificultad de la parte práctica de nuestra tesis. Concretamente, presentamos la historia de la ciencia semántica de modo resumida, con su iniciador, M. Bréal y las ramas más importantes. Enumeramos algunas teorías relevantes sobre el estudio del significado apoyándonos en los expertos más sobresalientes (Lyons, Coseriu; Berruto; Ullmann; etc.) en el campo lingüístico, como por ejemplo los siete tipos de significado de Leech y otras explicaciones para definir el significado del significado. Además, aclaramos la teoría sobre la referencia y el sentido y mostramos el concepto de la denotación, la designación, el sentido, etc. En suma, el aprendizaje del significado es un tema complejo, dentro del cual todavía existen muchas polémicas que llevan a numerosas y extensas discusiones entre los filólogos.

Por añadidura, prestamos atención al estudio que tiene mucha relación con nuestra investigación docente: los campos semánticos, teniendo en cuenta que nuestro corpus fundamental corresponde a las nociones generales y las nociones específicas del *PCIC*, cuya clasificación aplica este concepto. Es más, a través del análisis de la gramática, la semántica y el léxico, entendemos más tipos de significado (E. Coseriu)

⁶⁷ Escribimos que la semántica es una ciencia porque Ullmann la definió como la ciencia del significado (1978).

y, aún más importante, mostramos detalladamente que los usos del género y el número pueden cambiar el significado de las palabras aisladas.

En general, todas las teorías expuestas son relevantes y nos ayudan a desarrollar nuestra investigación, pues vemos cómo la semántica es una ciencia que ocupa una posición esencial para comprender el léxico.

Capítulo IV. La polisemia léxica

En las últimas décadas, el análisis sintáctico ya no ha sido el único conocimiento que los estudiantes extranjeros aprendían al estudiar un idioma, ya que la mayoría de los expertos han registrado un enorme interés acerca de la enseñanza del vocabulario. En efecto, observando las opiniones que hemos expuesto en el capítulo II, hoy en día muchos profesores confirman la importancia del léxico, y a ellos les parece muy interesante la aplicación de diferentes metodologías en el proceso de enseñanza de las palabras, con la finalidad de que los alumnos desarrollen su competencia léxica de una forma eficaz. Por eso, estamos en una etapa nueva en la que surge un gran número de trabajos docentes que intentan centrarse en el estudio de los términos lingüísticos.

Con respecto al objetivo central de nuestra tesis, pretendemos comprender una propiedad importante e interesante del léxico: la polisemia, que se entiende como un fenómeno según el cual una misma palabra posee varios significados, y es un tema que presenta a los hablantes múltiples problemas de comprensión. En concreto, centrándonos en la enseñanza del léxico a los estudiantes de ELE, ciertamente, nadie puede rechazar que la lengua española posee un buen número de palabras que se sobrecargan con muchas significaciones, las cuales fueron producidas en las diferentes circunstancias comunicativas. Sirva como ejemplo el caso del sustantivo “gato”, acepción que en el *Diccionario de la lengua española* (2014:1092-1093) cuenta con veinticuatro significados, mientras que el verbo “tomar” (2014:2134-2135) tiene un total de treinta y seis, el adjetivo “alto”⁶⁸ (2014:120) posee veintiséis, etc. Todos parecen tomar diferentes significaciones que son empleadas frecuentemente por el ser humano. A continuación, presentamos una importante cita de Aristóteles:

⁶⁸ En total el *diccionario de RAE* nos ofrece cuarenta y cinco significados, puesto que el término “alto” puede ser sustantivo, adjetivo o adverbio.

Los nombres y el número de los enunciados son finitos, mientras que las cosas son infinitas en número, por lo cual es necesario que un mismo enunciado y un solo nombre signifiquen varias cosas⁶⁹ (García Yebra, 1981a:33).

A través de la concepción de la polisemia en esta reflexión, podemos saber que la polisemia es una cualidad esencial del lenguaje, teniendo en cuenta que es imposible crear una cantidad infinita de palabras que indiquen todas las cosas existentes del universo, y como nuestra memoria tampoco tiene la capacidad de utilizar y memorizar correctamente un léxico tan enorme e ilimitado, “la polisemia es un factor inapreciable de economía y flexibilidad en el lenguaje”. (Ullmann, 1978:189).

A continuación, en torno al estudio de la polisemia en toda la historia, vamos a dejar a un lado las reflexiones procedentes del campo de la Filosofía para centrarnos únicamente en la observación de las palabras polisémicas desde el ámbito de la ciencia lingüística, especialmente a través de la semántica, dado que el nombre oficial fue otorgado primeramente por el semantista M. Bréal, y más tarde diversos autores comenzaron a analizar y especificar la definición y los aspectos fundamentales de este fenómeno lingüístico en las distintas ramas de la Semántica.

Así, Ullmann (1978) ofrece la explicación de la polisemia en la semántica tradicional; García-Hernández (1980) nos muestra la discusión del léxico polisémico en la semántica estructural; J. Lyons (1980,1993,1995,1997) pretende expresar el estudio polisémico desde el concepto del lexema; Muñoz Núñez (1999) nos presenta primero un estado general de las palabras polisémicas a partir de las aportaciones de diversos expertos antiguos y actuales (M. Bréal; K. Nyrop; B. Pottier; R. Trujillo, etc.), para después centrarse en el análisis de la polisemia en la semántica estructural. R. Trujillo (1976) considera que en una situación concreta y comunicativa no existe la polisemia, etc. Todos los documentos que muestran diferentes puntos de vista pueden

⁶⁹ En cuanto a la interpretación de esta frase sobre la polisemia, los estudiantes pueden encontrar más explicaciones desde diferentes perspectivas en el estudio de García Yebra. (1981a:33-50) Sin embargo, nuestro trabajo quiere solamente mencionar que el análisis de la polisemia, el cual ya existía en la Antigüedad, es un estudio que tiene una larga tradición.

ofrecernos una visión global de la teoría básica sobre la polisemia, algo muy útil para que los docentes entiendan los elementos principales de los términos polisémicos.

En este capítulo trataremos de presentar la teoría de la polisemia con el fin de analizar cada lexema polisémico en las diferentes ramas de la lingüística, para tener un fundamento sólido a partir del cual poder realizar correctamente la enseñanza del español. De esta manera, mostraremos los componentes relevantes del léxico polisémico, las diversas definiciones de la polisemia que fueron creadas por los diferentes lingüistas, las fuentes y los tipos de la polisemia, otros fenómenos que están relacionados con la polisemia, como la homonimia y la ambigüedad, etc. Esto lo haremos con el propósito fundamental de destacar la importancia de la polisemia, que puede favorecer y fortalecer las habilidades comunicativas del estudiante cuando aprende una lengua extranjera.

4.1. La historia de la investigación de la polisemia y su discusión

El tratamiento de la polisemia léxica podría remontarse a la Antigüedad Clásica. Aristóteles fue uno de los primeros pensadores clásicos que discutió este fenómeno: “las palabras de significado ambiguo son útiles sobre todo para permitir al sofista desorientar a sus oyentes”. Desde entonces, los filósofos posteriores declararon que la polisemia era un defecto del lenguaje que podía imponer un obstáculo comunicativo a la gente, para que esta se negara a aceptar el pensamiento transmitido y correcto (Ullmann, 1978:189). Sin embargo, en la época antigua, el estudio del fenómeno polisémico estaba alejado de la ciencia semántica, y la mayoría de los expertos (como el estagirita) utilizaba esta denominación para referirse a la homonimia. (Muñoz Núñez, 1999:7-8; García-Hernández, 1997-1998:293-300)

Habremos de esperar hasta la mitad del siglo XIX para la creación oficial del término “*polisemia*” de la mano del semantista M. Bréal⁷⁰, realizando los primeros

⁷⁰ Se trata a la polisemia como una nueva ciencia. Núñez (1999:7) nos señala que algunos lingüistas consideraron que el auténtico nacimiento de la polisemia se produjo en el año 1825, al equiparar esta noción con la ciencia germánica de la *Semasiología*, es decir, con la publicación de la obra de Ch. K.

análisis de este problema en el ámbito de la semántica, tal como comenta Muñoz Núñez:

El historicista francés emplea el término *polisemia*, que hace derivar de las palabras griegas *polys* ‘numeroso’ y *seméion* ‘significación’, para referirse al fenómeno de multiplicidad de los significados o sentidos de las palabras como resultado de las varias tendencias que actúan sobre ellas (Muñoz Núñez, 1999:47-48).

En cambio, este maestro, en su período de investigación, no pretendió exponer más detalles para proponer una definición explícita y académica de la polisemia, sino que quiso llevar a cabo un estudio que tratase de las tendencias de cuáles eran las causas o los motivos que podían producir los cambios de significado de las palabras (el fenómeno polisémico del léxico) en el proceso de intercambio del mensaje; como él ha mencionado, existen la metáfora, la restricción del significado, el proceso de generalización, la concreción del significado abstracto de una palabra, etc. (Muñoz Núñez, 1999:48-51). No obstante, con respecto a la presentación sistemática de las fuentes de la polisemia, cuya comprensión es importante para la correcta consecución del objetivo principal de nuestra tesis, en vez de recurrir a M. Bréal, preferimos apoyarnos en las ideas manifestadas por Ullmann (1978), que estarán comentadas en el epígrafe 4.4.

Además, en lo referente a desarrollar el aprendizaje de la polisemia, tanto en la Antigüedad como en el siglo XIX, debemos tener en cuenta que existe otro fenómeno semántico denominado “homonimia”, que tiene gran relevancia en el estudio de la polisemia por presentar dificultades para delimitar claramente las diferencias entre ambos conceptos, dado que en ese momento algunos semantistas todavía utilizaban este término (homonimia) para designar tanto a la polisemia como a la homonimia en el campo lingüístico.

Reisig. Por otra parte, otros maestros insistieron en que el origen del término “*polisemia*” apareció por primera vez en la publicación del artículo de M. Bréal en el año 1883. En realidad, la mayoría de los filólogos (Ullmann, 1978:189; García-Hernández, 1998:891; Navarro, 1991:8) prefiere establecer que el inicio de la polisemia se localiza en el tratado de M. Bréal, aunque los dos términos (polisemia y semasiología) se referían al mismo objeto: el estudio de las significaciones de las palabras y de sus cambios.

De hecho, las dos denominaciones son distintas entidades lingüísticas que poseen sus características propias, la confusión existente se produce porque los docentes tienen errores en el entendimiento de sus cualidades. Por ello, los siguientes lingüistas intentan establecer unas reglas que identifiquen bien qué es la polisemia y qué es la homonimia, para ofrecer una concepción precisa del léxico polisémico.

Al seguir investigando la definición de la polisemia en el sentido de la línea descrita por M. Bréal, K. Nyrop aclara explícitamente que la polisemia es: “el fenómeno de multiplicidad de los significados de las palabras (Muñoz Núñez, 1999:54)”, y considera que cualquier término lingüístico puede tener un significado dominante cuando está aislado, y es posible que recoja más significados ocasionales en función de las palabras que lo acompañen. Además, el autor realizó un análisis de la polisemia más profundo que el semantista francés (M. Bréal⁷¹), puesto que es el primer historicista que explica claramente que la polisemia es opuesta a la homonimia en el ámbito semántico, pues nos muestra que las palabras homónimas son dos o más términos, aunque se puedan pronunciar igual o poseer la misma forma gráfica, presentando un significado y un origen diferentes (Muñoz Núñez, 1999:53-55).

A continuación, en cuanto a identificar la polisemia y la homonimia, Ullmann también nos da ideas útiles; nos explica que la polisemia se produce cuando una palabra única tiene varios significados, mientras que los términos homónimos⁷² quedan definidos como dos o más palabras procedentes de distintos étimos que van a presentarse en varios tipos. Es decir, un tipo de palabras homónimas se pronuncian de la misma manera pero poseen formas escritas diferentes; mientras que en el segundo tipo sucede lo contrario: se escriben igual pero tienen diferentes pronunciaciones (aunque en el español este fenómeno no se produce); además, también existen unos términos homónimos que son idénticos tanto en la forma gráfica como en su pronunciación, que serán los que más confusión causen con la polisemia en el español

⁷¹ En el capítulo de M. Bréal que expone el léxico polisémico, no justifica las distinciones entre la polisemia y la homonimia. (Muñoz Núñez, 1999:51)

⁷² El estudio de la homonimia no es el objetivo principal de nuestra investigación; sin embargo, debido a que el fenómeno homonímico siempre está relacionado con la polisemia, en el epígrafe 4.2 explicaremos sistemáticamente su contenido y sus rasgos básicos.

(Muñoz Núñez, 1999:56-57). Por añadidura, este semantista inglés introduce una nueva opinión importante: “en la sincronía de la lengua los diferentes significados de las palabras polisémicas deben conservar una conexión; en caso contrario estaríamos ante un hecho, no de polisemia, sino de homonimia (Muñoz Núñez, 1999:57)”.

Sin embargo, si vamos a confirmar el concepto de la polisemia desde la perspectiva etimológica y le añadimos el criterio expuesto arriba, el fenómeno polisémico y la homonimia podrían ser dos términos intercambiables, teniendo en cuenta que: “[los] términos que originalmente eran polisémicos pueden dejar de serlo por creerse que no existe una relación entre sus significados, y al contrario, palabras originariamente homonímicas se convierten en polisémicas porque sus significados han llegado a converger hasta el punto de que se consideran como pertenecientes a una misma palabra” (Muñoz Núñez, 1996:92-93; 1999:58).

De todas formas, en lo referente a la investigación de la definición de la polisemia, primeramente los expertos pretenden poner la atención en definir las causas por las que se produce este fenómeno, y después en construir un análisis para distinguir la polisemia de la homonimia. Cuando estos expertos se ponen a redactar una monografía que trate el fenómeno polisémico, la mayoría⁷³ nunca deja de mostrar también la concepción de la homonimia para que así los lectores puedan comprender bien las diferencias entre ambos fenómenos lingüísticos. Por otra parte, la búsqueda de la etimología de la palabra es un método importante, ya que es utilizado por varios docentes con el objetivo de identificar si un término determinado entra dentro del fenómeno de la polisemia o de la homonimia.

⁷³ Algunos de los filólogos que investigan sobre la polisemia prefieren poner a la polisemia y a la homonimia en un mismo capítulo con la finalidad de explicar cada uno y distinguirlos, tal como sucede en: *La semántica* de F. R. Palmer (1978); *Lingüística y semántica* de S. Gutiérrez Ordoñez (1981); *Semántica estructural y lexemática del verbo* de B. García Hernández (1980), etc.

4.1.1. La definición de la polisemia según la Semántica

La POLIVALENCIA semántica de un mismo vocablo es la causa de la polisemia (2003:97).

Con respecto a la segunda regla para comprender las distinciones entre la polisemia y la homonimia, que se basa en analizar la conexión entre los significados, este procedimiento está sin duda vinculado estrechamente a la ciencia semántica. En realidad, la existencia del nombre “polisemia” lleva poco más de un siglo con nosotros; tanto su inicio como su desarrollo van siempre unidos a la ciencia semántica⁷⁴, que se centra en el estudio de los significados; y casi todos los documentos sobresalientes que describen el fenómeno polisémico fueron elaborados a través de distintas metodologías semánticas, de ahí que en esta sección dejemos de averiguar los étimos de las palabras y solamente nos enfoquemos en la definición y el análisis del léxico polisémico desde una perspectiva semántica.

Entre los autores más destacados encontramos a K. Baldinger (1970:35-36), quien introduce el concepto “*semasiológico*”, y en su tratado nos muestra que la polisemia es un fenómeno fundamental que proviene de la inmotivación de las palabras⁷⁵; lo que provoca que puedan crearse campos de significados (el campo semasiológico), porque cada término polisémico posee varios significados. En las investigaciones posteriores también podemos encontrar a algunos maestros que siguen utilizando esta noción, aunque a veces solamente intentan aclarar la diferencia entre la polisemia y otras relaciones semánticas (como la sinonimia)⁷⁶.

Otro experto, K. Heger (Muñoz Núñez, 1999:58-60; Martín Fernández, 1990:198), desarrolla más ideas sobre la definición de la polisemia al realizar su análisis desde las perspectivas de la semántica preestructural, considerando que la polisemia: “[es una] disyunción semántica con sema común”, y da otra noción

⁷⁴ Véase la nota al pie 67.

⁷⁵ Baldinger (1970:29-30) explica que en la lengua existe la inmotivación de las palabras, porque no podemos encontrar una relación directa entre significante y realidad.

⁷⁶ La sinonimia es una relación onomasiológica, y frente a ella, la polisemia y la homonimia son relaciones semasiológicas. (Gutiérrez Ordoñez, 1996:124)

opuesta para la homonimia: “[es la] disyunción semántica sin sema común”. Según su teoría, el significado puede presentarse como una combinación disyuntiva de dos o varios sememas. Para confirmar si una palabra es polisémica o no, debemos observar la intersección de estos semas⁷⁷.

A continuación, en torno al ámbito de la semántica estructural, que pretende mostrar el fenómeno polisémico exclusivamente a través de un tipo de análisis consistente en la descomposición de las palabras en sus rasgos distintivos, necesitamos basarnos en el estudio de la obra académica *La polisemia léxica* de Muñoz Núñez (1999), la cual nos brinda un recurso importante para la obtención de conocimientos detallados y sistemáticos. Como esta monografía nos ha presentado, originalmente L. Hjelmslev fue la primera persona que elaboró el enfoque estructural a partir de los principios analíticos que N. S. Trubetzkoy aplicó para la investigación de la fonología, apoyando su aplicación a los ámbitos de la gramática y la semántica. No obstante, el autor afirma que el mayor empuje lo dieron, en Europa, los trabajos de L.J. Prieto, A. J. Greimas, L. Lyons y B. Pottier, que vieron cómo, a partir de un conjunto de componentes básicos de sentido podía analizarse cualquier lexema. Estos análisis se dividieron fundamentalmente en el distribucional (J. Greimas) y el componencial (J. Lyons). (1999:59-60)

Además, si seguimos utilizando el método semántico, podemos sentenciar que fue el autor B. Pottier quien lo consolidó, afirmando que la palabra polisémica es aquella que posee un sema común entre sus varios sememas, o incluso si entre estos sememas solo existía un simple contacto en relación con las situaciones o los individuos. Así mismo, R. Martin sigue este camino y, a través del análisis de seis tipos de polisemia obtenidos a partir del modo en que se relacionan sus sememas, llega a la misma conclusión que el anterior: una palabra es polisémica cuando sus sememas tienen al menos un sema en común (si sucediera al contrario, estaríamos ante un caso de homonimia). Los seis tipos de polisemia que señala son: la restricción

⁷⁷ Muñoz Núñez (1999:59) declara que estas definiciones solo pueden funcionar con los casos unívocos; no con los casos híbridos.

del significado, la ampliación o extensión del significado, la relación metonímica, la relación metafórica, la polisemia estrecha y la polisemia relajada.

El análisis de los sememas puede permitirnos conocer profundamente la polisemia, y distinguir este fenómeno de la homonimia. Por otro lado, en lo referente a determinar la polisemia a partir de la descomposición en rasgos mínimos de contenido, J. Apresjan explica que, para que una palabra sea polisémica, es suficiente con que cada uno de sus significados esté ligado por lo menos a otro (sin ser necesario que todos ellos estén en contacto con todos); otro experto, E. H. Bendix, nos comenta que la palabra polisémica debe tener un denominador o núcleo común que ligue a los distintos significados entre sí, bien por una relación semántica, bien por otro tipo de relación⁷⁸. (Muñoz Núñez, 1999:59-63)

En la misma línea de utilización del criterio semántico, para que los docentes perciban la definición de la polisemia de una manera más concreta, algunos filólogos comienzan a establecer el concepto de variante e invariante de contenido, el cual exige que el análisis de este fenómeno se produzca en los dos planos (contenido y expresión) que posee toda lengua. Así pues, según la explicación de F. Rodríguez Adrados, que no habla de polisemia frente a homonimia, sino de acepciones de un vocablo en el habla:

[Este hecho se interpreta como] algo semejante a lo que ocurre en Fonología en relación con la distinción entre fonema y su realización. Aunque los diccionarios, en estos casos, suelen distinguir diferentes acepciones de una palabra, desde el punto de vista del sentimiento lingüístico, la imagen mental de la misma no está escindida. Claro está que, igual que una realización de un fonema puede, en una lengua subsidiaria, fonologizarse, también se da la posibilidad de que una de estas realizaciones acabe por convertirse en un sentido independiente (1967, citado en Muñoz Núñez, 1999:64).

R. Trujillo (1976:241-242), sigue buscando el entendimiento de la polisemia mediante dicho procedimiento, y expone que el fenómeno polisémico no es un acto

⁷⁸ En realidad, E. H. Bendix no especifica estas relaciones. (Muñoz Núñez, 1999:61)

estructural de los sistemas lingüísticos, sino: “una propiedad general de los lenguajes naturales, como la doble articulación, la arbitrariedad del signo, etcétera”; por lo tanto, “el funcionamiento de un signo como polisémico depende de la intención de los sujetos hablantes, es decir, que sólo hay polisemia a condición de que el hablante quiera que la haya”.

Evidentemente, en cuanto al procedimiento de variante e invariante de contenido, como ha resumido Muñoz Núñez (1999:63-68), H. Geckeler, E. Coseriu, y S. Gutiérrez Ordoñez también son maestros destacados que ponen el énfasis en sistematizarlo y explicarlo, con la intención de dar un concepto determinado a la polisemia y establecer los rasgos propios de cada fenómeno. Sin embargo, las teorías investigadas por estos autores son puramente metodológicas, y con el propósito de realizar nuestra tesis, no es necesario que manifestemos detalladamente estos conocimientos, ni que conozcamos claramente la distinción entre estos dos fenómenos que se presentan por las relaciones semasiológicas⁷⁹, sino que solo debemos mencionar la conceptualización del léxico polisémico a través de diferentes metodologías, con la finalidad de que los alumnos aprendan su definición general y su complejidad en el análisis lingüístico.

4.1.1.1. La polisemia desde la perspectiva sincrónica

En lo que concierne al polémico concepto del léxico polisémico que hemos citado más arriba, observamos que gran parte de las definiciones expuestas tienen en cuenta dos criterios básicos: “[la] unidad etimológica y [la] diversidad significativa” (García-Hernández, 1998:892), las cuales son fundamentales para que la mayoría de los investigadores pueda identificar si las palabras son polisémicas o no. Pero, en realidad, las dos reglas mencionadas tampoco son siempre correctas, pues necesitan corresponder a dos perspectivas opuestas que son relativas al tiempo: la sincronía y la diacronía.

⁷⁹ En este caso los dos fenómenos son la homonimia y la polisemia, dado que van desde una expresión a varios significados. (Gutiérrez Ordoñez, 1996:124; García-Hernández, 1980:14)

Como hemos conocido, en el devenir de la historia, posiblemente la polisemia se convierta en una homonimia (Muñoz Núñez, 1996:92-93; 1999:58), que es otro fenómeno lingüístico que desde la época antigua se confunde con la polisemia, y hasta ahora todavía no existe ninguna norma uniforme (distintos semantistas nos dan diferentes pautas) que separe ambos conceptos. Además, la norma sobre el análisis de los significados tiene que depender de varias causas, en particular, el tiempo, que es un fenómeno que forzosamente participa en el estudio de las palabras polisémicas, ya que es lógico que obtengamos distintos resultados de un término si lo observamos en un periodo definido o a través de su evolución. De ahí que ahora pongamos el énfasis en estudiar la concepción de la polisemia desde ambos puntos de vista, de modo que aprendamos sus características interesantes y especiales.

En primer lugar, atendiendo a un análisis estrictamente sincrónico de la polisemia, enfoque que pretendemos dejar bien explicado en esta parte, debemos citar las investigaciones de Muñoz Núñez⁸⁰ (1997:191-192), y teniendo en cuenta que claramente centran su estudio en una óptica estructural, especialmente en el aprendizaje de los variantes y los invariantes de contenido de las palabras, su trabajo nos permite hacer un estudio del léxico polisémico en un período determinado.

A continuación, García-Hernández⁸¹ sigue utilizando la metodología sincrónica para analizar la polisemia y nos introduce la investigación de los términos polisémicos centrada en analizar los significados funcionales. A partir de sus declaraciones, en el diccionario de cualquier lengua, la mayoría de las entradas léxicas son polisémicas; pero, “la cuestión principal está en saber si estos contenidos parcelados son significados funcionales o meras variantes particulares de un significado general” (1998:892-894). En concreto, se basa en la discusión entre el teórico Martín Fernández y los defensores de la unidad sémica de la palabra, pues él considera que la polisemia puede denominarse como la variación referencial de una unidad expresiva;

⁸⁰ Efectivamente, la meta de este artículo (Muñoz Núñez, 1997:191-198) es presentar la semántica de los prototipos, que funciona como una metodología para construir el estudio del léxico polisémico, y mencionar las críticas a las posturas preestructurales y estructurales.

⁸¹ Las ideas expuestas en el artículo tampoco cejan en su intención de describir las distinciones entre la polisemia y la homonimia. (1998:891-904)

es decir, con el objetivo de asegurar que hay una auténtica polisemia, los términos lingüísticos deben contener al menos dos significados funcionales. (1998:893)

4.1.1.2. La polisemia desde la perspectiva diacrónica

En el seno de la ciencia semántica, tras muchos años de trabajo y análisis para averiguar las relaciones entre los significados de una palabra polisémica, la aparición de la semántica cognitiva⁸² comienza a renovar la forma de investigar, ofreciéndonos más representaciones para comprender el lenguaje mediante un nuevo entorno, ya que no solo se basa en la perspectiva sincrónica, sino que también va a realizar el estudio del léxico en la historia a través de ciertos conceptos cognitivos, tales como la metáfora, la metonimia y el concepto de prototipo, que proporcionan una explicación sobre los cambios semánticos de la lengua en diferentes niveles, tratando de mencionar los distintos significados de una palabra que han ido surgiendo en el devenir del proceso histórico. Así pues, esta disciplina es útil para conseguir que la gente conozca de manera completa los significados de un término lingüístico. (Fernández Jaén, 2006:131-134; Mar Garachana y Hilferty, 1994:71-74)

Generalmente, para llevar a cabo la investigación de una palabra polisémica siguiendo el modelo que acabamos de ver, siempre hemos de tener en cuenta mostrar el origen etimológico del término, y después, lo más importante es que nos centremos en elaborar un análisis para explicar las ramificaciones semánticas surgidas con el paso de los siglos. El autor J. F. Jaén (2006:135) nos dice que, a través de la reconstrucción de la evolución semántica de una palabra, podemos conocer su aparición inicial y su significado originario; además, si hacemos el trabajo con la ayuda del *diccionario de la RAE*, podemos ver cómo casi todas las entradas de los términos nos muestran su origen. Por ejemplo, el vocablo “despejar”, proviene del portugués “despejar” (RAE, 2014:773); “hispano” se origina del latín “*Hispānus*”

⁸² En el año 1997, la publicación del libro *Diachronic prototype semantics* de D. Geeraerts se puede considerar que: “empieza de modo sistemático la primera semántica histórica de naturaleza cognitiva”. (Fernández Jaén, 2006:132)

(RAE, 2014:1184); etc. No obstante, en algunos casos, la determinación del étimo de un elemento no resulta una tarea sencilla, sino que todavía existe discusión, pues tal como han expuesto Mar Garachana y Hilferty (1994:74-75), la palabra “*bicho*” es un signo lingüístico del que no se puede asegurar su fuente, ya que aunque la mayoría de los docentes defiende que este término castellano procede del latín, también hay autores que se inclinan por aceptar que es un préstamo del portugués.

Por añadidura, en cuanto al uso de la semántica cognitiva en relación con el objetivo de trazar la evolución del término español “*bicho*”, los mismos autores (Mar Garachana y Hilferty, 1994) nos muestran que en el año 1578 el empleo de esta palabra solamente se refería al significado de: “*animal, especialmente hablando de los pequeños o de feo aspecto*”; y, a partir de siglo XVIII, esta voz se comienza a utilizar por algunos escritores para describir los seres humanos, de ahí que se interprete como “*persona de figura ridícula*”. Además, comparando dichas acepciones con los significados actuales del término, vemos cómo estas significaciones contienen en su definición los valores trazados a lo largo de los siglos: “*insecto*”, “*niño travieso*”.

De modo similar, otro ensayo de Fernández Jaén (2006:135-144) se concentra en el análisis del verbo “*acostarse*” desde finales del siglo XII hasta finales de la década de los 70 del siglo XX, abarcando un total de 1.405 ocurrencias, mediante la agrupación establecida de significados por signos⁸³. Durante los siglos XII, XIII y XIV, el autor destaca que el significado principal de “*acostarse*” es “*llegar a algún lugar físico*”, el cual compete a la herencia latina; más adelante, dependiendo del desarrollo histórico, más significados van surgiendo por distintas causas (aunque en la semántica cognitiva, estas son esencialmente la metáfora y la metonimia), tales como: “*acercarse algo a un lugar físico*”, “*tumbarse*”, “*mantener relaciones sexuales con alguien*”, etc.

El progreso de la lengua en la historia no solo le permite a la palabra adquirir más explicaciones, sino abandonar algunos significados. Con respecto al caso de

⁸³ Si el lector tiene interés en conocer los resultados detallados de la investigación, podrá encontrarla en el artículo de J. F. Jaén (137-144), quien enumera un gran número de oraciones de diversos siglos con la finalidad de presentar sistemáticamente los significados del verbo “*acostarse*”.

“pluma”, X. Mignot (Muñoz Núñez, 1999:63) proclama que esta palabra tenía “*pluma de ave*” y “*utensilio para escribir*” a la vez en los siglos anteriores, pero si la situamos en el estado actual, según la teoría estricta de B. Pottier, este término ya no es polisémico, dado que los dos significados son totalmente independientes (puesto que la pluma estilográfica ya no es una pluma de ave). Sin embargo, seguir esta teoría que también es defendida por otros lingüistas como Gutiérrez Ordóñez y Lyons, no sería del todo acertado, ya que aunque el sentido de “utensilio para escribir” hiciera pensar en la necesidad de al menos dos acepciones en el diccionario por no estar ya relacionado íntimamente con la significación “pluma de ave”, el resto de los sentidos de “pluma” haría que esta palabra siguiera siendo prolíficamente polisémica, pues si consultamos el *diccionario de la RAE* (2014:1738-1739), encontramos que posee hasta 17 significados diferentes. Dicho de otro modo, la evolución histórica, siguiendo estas teorías, podría reducir la polisemia de una palabra mediante la creación de homónimos, pues al dejar de existir una relación de proximidad entre dos de los significados de una misma palabra, uno de ellos formaría por sí mismo parte de un nuevo término homonímico; pero esto no significaría necesariamente que la palabra en cuestión perdiera su polisemia.

Pues bien, a partir de la observación del desarrollo de las palabras que hemos expuesto, se puede decir que la lengua es algo vivo y que un término nunca es un elemento cerrado, sino que posiblemente vaya a adquirir más significados. Merece la pena recordar cómo ya en el siglo XIX el semantista francés M. Bréal calificó a la polisemia como: “[el] fenómeno diacrónico que consiste en la adición de acepciones nuevas al sentido fundamental” (Cifuentes Honrubia, 1990:99). Por lo tanto, debemos entender que si tratamos de aprender la polisemia y conocer su concepción, es probable que los diferentes métodos o puntos de vista nos provoquen una confusión de ideas a veces opuestas. Sobre todo, a la hora de cumplir nuestro propósito, será suficiente con que entendamos estos conocimientos básicos del ámbito de la disciplina semántica, sin necesidad de discutirlos más.

4.1.2. La definición de la polisemia en relación con la morfología y la sintaxis

Por lo que se refiere a completar el aprendizaje de las palabras polisémicas, el apoyo en la ciencia semántica resulta imprescindible para que alcancemos su definición original y sus conocimientos fundamentales; sin embargo, en nuestro siglo todavía existen muchas polémicas que se ocasionan por las diferencias en los métodos de análisis usados, los cuales no han conseguido una conclusión definitiva de este estudio. Además, en el ámbito semántico, efectivamente, un gran número de documentos científicos ponen la atención en discutir los significados de la polisemia; por ejemplo, de acuerdo con la descripción del verbo “*acostarse*”, que está en el trabajo de Fernández Jaén (2006:131-148), destaca una evolución semántica en diferentes etapas; pero al mismo tiempo, en el proceso de presentar los significados, tampoco podemos ignorar que las diferentes concepciones van a cambiar la sintaxis del término “*acostarse*”, desde el inicio, en el que es un verbo direccional, hasta el final, en el que funciona como un verbo de movimiento, de modo que el autor nos declara que el desarrollo semántico puede comportar el cambio sintáctico, y los dos son unidades indisociables.

Por otra parte, Muñoz Núñez (1999:69-70) manifiesta que, con la ayuda de los procedimientos manejados en el estudio de la delimitación entre variantes e invariantes de contenido, algunos autores se apoyan sobre todo en criterios sintácticos y morfológicos, aunque no por ello dejan de lado el semantismo. En concreto, viendo las opiniones de R. Trujillo (1976:236-249), aparte de presentar los aspectos importantes de invariante de contenido para distinguir la polisemia de la homonimia, no solo se centra en la discusión de la definición de la polisemia⁸⁴ en base a la relación entre el significante y el significado, sino que también aclara que la aplicación de la sintaxis en el desentrañamiento de los significados de las palabras es necesaria, tal como expone en el interesante ejemplo que demuestra esto: “*he*

⁸⁴ Evidentemente, el interés de la investigación de R. Trujillo (1976:236-249) no es dar una noción de la polisemia, de ahí que en todas las partes solamente se discutan sus peculiaridades. Sin embargo, Pastor Milán (1988:307) nos resume las ideas de este profesor de la Universidad de La Laguna: “[la polisemia es] un significante [que] puede recubrir más de una forma de contenido”.

encontrado este libro delicioso”, que es una frase que puede tener dos interpretaciones diferentes, dado que dependen de si el término “*delicioso*” es el modificador de “*libro*”, o modifica tanto a “*libro*” como a “*encontrar*”.

Al seguir observando más el aprendizaje del léxico polisémico a partir de los criterios de la sintaxis, vamos a trabajar con la obra de J. Lyons (1980:491-509), quien es un maestro formalista especializado en el análisis de los detalles relacionados con los lexemas. Como nos ha presentado, tomando las palabras “*port* (1)” y “*port* (2)”, la primera significa “*puerto*” y la segunda representa “*oportu, tipo de vino fortalecido*”, en efecto, los dos son lexemas diferentes; mientras que en el término “*mouth* (*boca*)”, a pesar de que tiene los siguientes significados: “*órgano del cuerpo*”, “*entrada de una cueva*”, etc., todos estos significados forman parte de un mismo lexema. Según la interpretación que hace de su texto Muñoz Núñez⁸⁵(1999:69), este experto cita que hay polisemia: “cuando entre los varios significados de una palabra se da identidad lexémica, equivalencia sintáctica e identidad formal”.

Según las opiniones planteadas por Lyons, la identidad lexémica se produce cuando dos lexemas son iguales. Para que haya esta identidad lexémica es necesario que exista una equivalencia sintáctica, que indica que los dos lexemas tienen la misma distribución, es decir, que pueden cambiarse el uno por el otro sin alterar la corrección gramatical de la oración. La equivalencia sintáctica también establece que los dos lexemas forman parte de una misma subclase (nombres, adjetivos, adverbios...) y que aportan un mismo tipo de información morfosintáctica, tales como: “cuantificable o incuantificable”, “transitivo e intransitivo”, etc. (dentro de esta equivalencia sintáctica, el autor habla de que se subdivide en dos subequivalencias parciales al considerar una palabra morfosintáctica como la suma de una raíz (equivalencia léxica) y un conjunto “x” de variaciones flexivas (equivalencia flexiva). Si ambas se cumplen, Lyons señala que se produce una equivalencia gramatical, que parece ser equivalente a la equivalencia sintáctica). Por último, la identidad formal se refiere a la

⁸⁵ Las explicaciones del léxico polisémico en la ciencia morfológica y sintáctica originalmente están en el libro *Semántica* de J. Lyons (1980:491-509); no obstante, también nos vamos a apoyar brevemente en la obra de Muñoz Núñez (1999:69-70) para resumir la concepción de polisemia de Lyons.

ejecución fónica y gráfica del lexema, que tiene que ser idéntica en ambos lexemas para que haya identidad formal. (Lyons, 1980:496-506)

Así vemos que, aparte de los criterios semánticos sobre la necesidad de que los significados de una palabra estén relacionados entre sí y que la forma fónica y gráfica que porta cada significado sean idénticas, para que dos significados sean considerados pertenecientes a una palabra polisémica, es necesario que compartan una misma función morfosintáctica (idéntica subclase gramatical e información morfosintáctica) y que su intercambio no modifique la distribución de la oración. Vemos cómo Lyons intenta explicar la polisemia a partir de criterios morfosintácticos.

De manera parecida, con la finalidad de aprender también los términos polisémicos a través del criterio del lexema, F. R. Palmer (1978:86) nos expone una breve definición de la polisemia: “la misma palabra puede tener una serie de significados diferentes”. Sin embargo, en el proceso de descifrar esta concepción hay problemas presentes que nos impiden que la entendamos correctamente, teniendo en cuenta que nadie podría conocer cuántos significados tiene una palabra, y tampoco identificar completamente si dos significados de un término son idénticos o diferentes. Con relación al ejemplo que ha mencionado Palmer (1978:87-92), la palabra “*comer*” posee el significado de “*tomar alimento*”, amén de los significados derivados “*consumir*” y “*corroer*”, pero si no ponemos la atención solo en las palabras aisladas, podemos observar cómo las frases “*comer carne*” y “*comer caldo*” estrictamente tienen dos significados diferentes, ya que el segundo “*comer*” debe vincularse con el sentido de “*beber*”. Igualmente, existe una serie de clases de palabras que son utilizadas habitualmente para extender el significado de los términos, entre las cuales destaca particularmente la metáfora, que puede crear más significados “*traspuestos*”. En síntesis, la multiplicidad del significado es una característica muy compleja en el lenguaje, la explicación determinada de una palabra siempre es influida por otras palabras que la acompañan, por los recursos literarios y por la estructura sintáctica.

4.2. La polisemia y la homonimia

En los párrafos anteriores ya hemos explicado detalladamente los diferentes criterios creados para reseñar la concepción del léxico polisémico. Podemos observar que cuando los investigadores analizan el fenómeno polisémico nunca dejan de lado la explicación del fenómeno homonímico, porque ellos consideran que establecer una distinción clara entre la polisemia y la homonimia es un aspecto muy útil para que los lectores posteriores puedan comprender de forma precisa las diferencias entre los dos fenómenos lingüísticos.

Efectivamente, nuestra tesis se centra en una investigación que trata de la enseñanza de las palabras polisémicas a los estudiantes de ELE. Al mencionar el aprendizaje de este conocimiento, tampoco podemos dejar de lado la complejidad que subyace en el intento de identificar bien este tipo de léxico frente a la homonimia, teniendo en cuenta que las dudas sobre la polisemia y la homonimia son complejas y están presentes tanto en los sabios antiguos como en los maestros actuales. Diversas metodologías nos muestran diferentes resultados, de ahí que, a partir del análisis de una misma palabra, consigamos unas conclusiones opuestas. Primeramente, vamos a poner el énfasis en analizar una discusión sobre el término “*banco*” llevada a cabo por diversos investigadores:

banco. (Del fr. ant. *bank*, y este del germ. **banki*). m. **1.** Asiento, con respaldo o sin él, en que pueden sentarse dos o más personas. || **2.** Madero grueso escuadrado que se coloca horizontalmente sobre cuatro pies y sirve de mesa para labores de carpinteros y otros artesanos. || **3.** En los mares, ríos y lagos navegables, bajo que se prolonga en una gran extensión. || **4.** Conjunto de peces que van juntos en gran número. || **5.** Empresa dedicada a realizar operaciones financieras con el dinero procedente de sus accionistas y de los depósitos de sus clientes. || **6.** Establecimiento médico donde se conservan y almacenan órganos, tejidos o líquidos fisiológicos humanos para cubrir necesidades quirúrgicas, de investigación, etc. *Banco de ojos, de sangre.* || **7.** *Arq.* **sotabanco** (|| piso habitable). || **8.** *Geol.* Estrato de gran espesor. || **9.** *Ingen.* Macizo de mineral que presenta dos caras descubiertas, una horizontal superior y otra vertical. || **10.** *Ven.* Extensión de terreno con vegetación arbórea que sobresale en la llanura. ■ ~ **azul.** m. por antonom. En las Cortes

La imagen está extraída del *diccionario de la RAE* (2014:272). A partir de esta única entrada podemos entender la etimología de la palabra “*banco*”⁸⁶, la categoría gramatical y diez significados. Además, con relación a la enseñanza del español como lengua extranjera, que se basa en el libro profesional y educativo *PCIC* (2006a), el término “*banco*”⁸⁷ es una palabra que los estudiantes de nivel A1 deben comprender. Sin embargo, en el aula de ELE, ¿el término “*banco*” es un término polisémico o uno homonímico?

Según lo expuesto en el trabajo de Romero Lesmes (2011:250-251), que sigue insistiendo en los criterios principales de los lexicólogos y lexicógrafos para distinguir la polisemia y la homonimia, los cuales se fijan en la etimología y la conciencia lingüística de los propios hablantes, consideran el origen de la palabra y su evolución histórica como dos fundamentos importantes, y van a definir que la polisemia es un fenómeno que desarrolla diferentes significados. De ahí que nos confirme que la palabra “*banco*”, debido a que solo posee un único étimo que proviene del francés “*bank*”, aunque posee al menos tres significados, tales como: 1. “*asiento de madera*”; 2. “*conjunto de peces*”; 3. “*establecimiento público de crédito*”, etc., es una palabra completamente polisémica, pues todos estos significados han evolucionado a partir de una única forma.

No obstante, para explicar la misma palabra, otra investigación de tres autores (Alberto Domínguez, Fernando Cuetos y Manual de Vega, 2001) nos presenta una

⁸⁶ Para la consecución de nuestro trabajo, solo hemos seleccionado los significados aislados del término “*banco*” en la imagen extraída; en el *diccionario de la RAE* (2014:272) también hay más explicaciones que tratan de las frases hechas y las colocaciones de esta palabra.

⁸⁷

(Nociones específicas) A1:	11.3. Servicios financieros: banco.
(Nociones específicas) A2:	7.1. Profesiones y cargos: tener un trabajo en un banco.
(Nociones específicas) C1:	15.1.3. Organismos e instituciones financieros y mercantiles: Banco Mundial (BM).
(Nociones específicas) C2:	15.5.3. Pesca: banco de peces.

Según la organización del léxico en el *PCIC* (2006a), la palabra “*banco*” no existe en ningún lugar de las nociones generales y solo podemos encontrarlo en cuatro sitios distintos. A través de la tabla que hemos hecho, podemos ver claramente cómo se enseña. Así pues, desde el nivel A1 hasta el C1, el significado es “*empresa dedicada a realizar operaciones financieras con el dinero procedente de sus accionistas y de los depósitos de sus clientes*”; el nivel C2, por su parte, pretende que el alumno comprenda la explicación: “*conjunto de peces que van juntos en gran número*”. (RAE, 2014:272)

conclusión totalmente contraria, puesto que a ellos les parece que una palabra es polisémica dependiendo de si las múltiples acepciones que posee están relacionadas más o menos estrechamente entre ellas, de tal manera que la palabra “*banco*” sería homonímica, tal como ellos mismos expresan:

En la homonimia, por el contrario, los significados de una misma forma son completamente distintos. Es el caso de ‘*banco*’ cuyo significado de *entidad monetaria* no parece tener que ver con los *asientos de los parques y avenida*, aunque probablemente en un pasado remoto sí tenían relación (parece que los antiguos usureros hacían sus negocios con el público sentados en un banco en plena calle) (2001:64).

Por consiguiente, a partir de la lectura de las dos declaraciones contrarias sobre la identidad de polisemia y homonimia tomando como objeto de análisis el mismo término “*banco*”, podemos entender claramente que las relaciones y distinciones entre estos conceptos son difíciles de determinar, y hoy en día no existe todavía un criterio definitivo. En este punto de nuestra investigación, con el propósito de establecer unas reglas básicas que puedan servirnos de apoyo en la construcción de la parte práctica⁸⁸ de nuestra tesis, debemos detenernos en unas definiciones destacables para comprender de una manera clara las diferencias entre polisemia y homonimia.

4.2.1. El estudio de la homonimia

En base a todas las opiniones mencionadas, vemos cómo siempre los expertos lingüistas, a la hora de establecer las diferencias entre palabras polisémicas u homonímicas se centran en la relación de proximidad o lejanía entre los significados de la palabra. Así pues, en cuanto al aprendizaje de la homonimia, hasta ahora casi no hemos adquirido ningún conocimiento específico y detallado. Sin embargo, para establecer una distinción entre las palabras polisémicas y las homónimas, y antes de

⁸⁸ La investigación de nuestra práctica está en los capítulos VI y VII.

exponer las discusiones relevantes que tratan de identificarlas, primero necesitamos comprender la definición y las características elementales de la homonimia.

- 1) Dos o más palabras diferentes pueden ser idénticas en cuanto al sonido (Ullmann, 1978:179).
- 2) Son homónimos dos o más términos que poseen significados distintos y significantes idénticos (Gutiérrez Araus *et al.*, 2006:279).
- 3) La igualdad entre los significantes de dos o más palabras que poseen distinto significado se llama homonimia⁸⁹ (Carratalá Teruel, 2006:65).

De acuerdo con las concepciones seleccionadas, podemos interpretar la homonimia como el fenómeno que sucede cuando dos o más palabras con diferentes significados presentan una equivalencia de significante o una misma transcripción fonética. Por ejemplo, el término “vino” en “*María vino ayer*” y “*Ana ha comprado un vino de uva*”; o las palabras independientes: “uso/huso”; “hasta/asta”; “banda (el sustantivo: ‘cinta ancha’) /banda (el sustantivo: ‘grupo musical’)”, etc.

Evidentemente, estamos dentro de la homonimia léxica⁹⁰. Pero, en concreto, como veremos a continuación, hay distintos tipos de homonimias que pueden tener una denominación especial y poseer rasgos propios. Alvar Ezquerro (2003:33-41) nos muestra que por un lado tenemos a los homónimos homófonos, que son aquellos que presentan un mismo sonido pero una manera de escribirse diferente, como en: “honda/onda”; por otro lado, tenemos aquellos homónimos que combinan la grafía con el sonido, escribiéndose y pronunciándose de la misma manera y denominándose homónimos homógrafos, como: “bota (odre pequeño para llevar y beber vino) /bota (calzado que sube más arriba del tobillo)”.

⁸⁹ Hemos recogido estas definiciones similares porque son las más sencillas y estables. En realidad, los diferentes trabajos académicos nos mencionan diversas explicaciones específicas, y cada una de ellas puede provocar una polémica con las demás. Por ejemplo: “los homónimos son palabras distintas que deberían ser reflejadas en los diccionarios como ‘entradas’ diferentes” (Justo Gil, 1990:56); “son homónimos los significados que tienen igual o semejante significante” (García-Hernández, 1980:15), etc. No obstante, las discusiones en torno a la concepción de la homonimia no son un estudio vital en nuestra tesis, por lo que no hace falta que presentemos todos los pormenores de la misma.

⁹⁰ La homonimia suele relacionarse con las palabras, pero en algunos casos también se pueden analizar dentro de un sintagma o un enunciado: “haber (verbo o sustantivo)” y “a ver (preposición más verbo ‘ver’)”, etc. (Gutiérrez Araus *et al.*, 2006:279-281)

Asimismo, en lo referente a la distinción de los tipos de homonimia, otros autores nos ofrecen métodos más específicos. Gutiérrez Araus *et al.* (2006:279-281) proponen dejar de emplear los criterios gráficos para clasificar los homónimos, para pasar a hacerlo en función de sus categorías gramaticales, de manera que van a aparecer dos grupos: los homónimos gramaticales: “*cara* (‘rostro’, sustantivo) / *cara* (‘costosa’, adjetivo)”, “*para* (preposición) / *para* (del verbo ‘para’)” y todos los términos que, escribiéndose igual pertenecen a distintas categorías gramaticales; y los homónimos léxicos: “*hoz* (‘instrumento para segar’, sustantivo) / *hoz* (‘valle angosto’, sustantivo)”, en los que la categoría gramatical es la misma. En este segundo grupo también se hallan los llamados homónimos ‘paradigmáticos’, que indican distintos tiempos verbales, como “*cantamos* (hoy) / *cantamos* (ayer)” o “*come* (tú, imperativo) / *come* (él o ella, presente de indicativo)”.

Por otro lado, aparte de la homofonía y la homografía, Cruz Cabanillas (1999:60-62) nos presenta un tipo más: la homonimia pura, “[que se da cuando] dos unidades léxicas distintas presentan la misma forma gráfica y fónica”, dado que la noción de homografía de esta investigadora no es igual que la mencionada por Alvar Esquerra: “dos o más unidades léxicas que coinciden gráficamente, pero cuyo componente fónico es distinto” (aunque en español no existe este tipo de homonimia).

Sobre todo, en el proceso de describir los tipos de la homonimia, algunos tratados lingüísticos (J. Lyons; Justo Gil; Carratalá Teruel y etc.) se apoyan en otra metodología trascendental, la cual está relacionada con la participación de la sintaxis⁹¹. Así pues, estos estudiosos indican que las palabras entre las que no existen ninguna relación de proximidad o emparentamiento de significado, y poseen una identidad absoluta en su forma y su equivalencia sintáctica, conforman una homonimia absoluta. Por el contrario, los términos que no presentan una relación de proximidad o emparentamiento de significados, y que también carecen de una forma igual y una equivalencia sintáctica, conforman la llamada homonimia parcial (Justo

⁹¹ En particular, como hemos visto, destaca la obra de Lyons (1995:49-53), que fija la atención en el análisis del lexema en vez de del estudio de la palabra.

Gil, 1990:56). Además, en la exploración de Lyons (1995:49-51), el autor distingue numerosos tipos de homonimia parcial a partir de las distintas causas sintácticas.

4.2.2. La distinción entre la polisemia y la homonimia

Desde la Antigüedad hasta el desarrollo de la semántica histórica, la tarea de establecer la distinción entre polisemia y homonimia no era una necesidad teórica ni metodológica, pues, a pesar de que Aristóteles ya había explicado la polisemia: “(...) los nombres y la cantidad de enunciados son limitados, mientras que los objetos son numéricamente infinitos. Es, pues, necesario que un mismo enunciado y un único nombre signifique varias cosas”⁹² (García-Hernández, 1997-1998:293), en realidad, en la época antigua los sabios todavía llamaban indistintamente “homonimia” a estos fenómenos (la polisemia y la homonimia), sin diferenciarlos como hacemos hoy. Además, la mayoría de los primeros autores de la semántica histórica que se han descrito en la obra *La polisemia léxica* de Muñoz Núñez (1999:47-58), solo pretenden poner la atención en investigar las causas de la polisemia o la homonimia, analizando cómo, cuándo y por qué pueden provocar los cambios de significado de las palabras.

De hecho, con la semántica histórica es la primera vez que aparecen criterios evidentes que persiguen la meta de especificar las diferencias entre la polisemia y la homonimia, y se remontan al menos hasta los escritos del historicista K. Nyrop (Muñoz Núñez, 1996:91), quien establece la conocida delimitación entre homonimia y polisemia en función de la etimología y la conexión entre los significados; y más tarde, A. Carnoy también apoyará estas tesis. A partir de su surgimiento, con distintos enfoques dentro de la disciplina semántica (preestructural, estructural, funcional, etc.), los lingüistas posteriores escriben un gran número de trabajos que discuten este tema; así pues, en la actualidad ya podemos encontrar distintos documentos que nos presentan conclusiones detalladas no exentas de polémica.

⁹² Sobre las interpretaciones de esta oración, se pueden encontrar más detalles en *La polisemia léxica* de Muñoz Núñez (1999:8-16).

Ullmann (1978:179) nos ofrece las definiciones que corresponden a la semántica tradicional, define que la polisemia se produce si: “la misma palabra puede tener dos o más significados distintos”; mientras que la homonimia aparece cuando: “dos o más palabras pueden ser idénticas en cuanto al sonido”. En lo referente a explicar las disimilitudes, nos introduce dos criterios, uno sincrónico y otro diacrónico.

Desde el punto de vista diacrónico, podemos considerar que la polisemia se produce cuando una misma palabra tiene varios significados, es decir, cuando una sola forma que proviene de un único étimo desarrolla diferentes significados; la homonimia sucede, por otro lado, cuando dos o más palabras distintas (que tienen dos orígenes independientes), llegan a coincidir en una expresión material (fónica y/o gráfica) (Romero Lesmes, 2011:250; Martín Fernández, 1990:194; Muñoz Núñez, 1996:92). Así mismo, Vivanco Cervero (2003:43) nos subraya la importancia de la diacronía en las actividades de identificar correctamente la polisemia y la homonimia: “la diacronía, como creadora de significados, y la etimología, como origen de la diacronía léxica, son factores esenciales para establecer los límites”.

En concreto, este autor nos confirma que el análisis de los antecedentes etimológicos es útil para explicar las diferencias entre la polisemia y la homonimia, y a través de la lexicografía diacrónica se pueden dilucidar los puntos confusos que rodean a la homonimia. En este aspecto también coinciden otros lingüistas importantes, tales como F. R. Palmer y J. Lyons, quienes también sostienen que el uso de la etimología es vital para explicar las diferencias entre los dos fenómenos. (Vivanco Cervero, 2003:44-46)

Sin embargo, con respecto a la aplicación etimológica, algunos investigadores plantean que este criterio es objetivo, pero imperfecto. Entre ellos destaca Lyons (1980:491-492), que si bien defiende este criterio como algo vital, señala en el tratado *Semántica* que, por lo común, es imposible que el hablante nativo conozca la procedencia de las palabras que utiliza; y la derivación histórica de algunos términos es imprecisa y larga, pudiendo a veces remontarse hasta el indoeuropeo o perderle

completamente la vista a su étimo. Además, Casas Gómez y Muñoz Núñez (1992:137-138) consideran que cuando algunos autores van a utilizar el criterio diacrónico, solo intentan aplicar la norma de la etimología para solucionar los problemas de la homonimia, tales como el desarrollo etimológico y las evoluciones fonéticas, las colisiones homonímicas, las reestructuraciones léxicas por motivos de pérdidas de palabras, etc.

De hecho, gran parte de las investigaciones que discuten la polisemia y la homonimia nunca dejan de mencionar la norma etimológica, pero al final simplemente nos la mencionan, sin poder después definir el origen de las palabras de un modo claramente preciso, por lo que pasan directamente a intentar establecer las diferencias desde un punto de vista sincrónico.

Por su parte, los teóricos Haensch *et al.* (1982, citados en Romero Lesmes, 2011:250-251), defienden el uso del criterio de la etimología para el estudio de la homonimia y la polisemia, pues es la raíz para la creación de diccionarios etimológicos (tales como el *DSLE* o el *DUEA*), una herramienta muy útil y eficaz para determinar si una palabra es polisémica o si los distintos significados corresponden a varias palabras. Así, podemos decir que aunque el criterio etimológico falle en ocasiones por desconocerse el étimo o presentar unas conclusiones inexactas, en otras muchas ocasiones consigue su meta, presentando de una manera clara y exacta la evolución diacrónica de los significados y ayudándonos a establecer la naturaleza polisémica u homonímica de un vocablo.

La segunda perspectiva que debemos estudiar para comprender la distinción entre la polisemia y la homonimia es la sincrónica. En primer lugar vamos a observar unos conceptos elaborados por varios autores en relación con este segundo punto de vista:

- 1) El hablante «siente» como próximos (una palabra: polisemia) o alejados (dos o más palabras: homonimia) los significados con igual expresión (Martín Fernández, 1990:194);

- 2) La homonimia [se da entre] significados que no presentan ningún tipo de relación semántica (serían dos palabras distintas) y (...) la polisemia [sucede con] (...) significados relacionados (se trataría de una misma palabra) (Casas Gómez y Muñoz Núñez, 1992:137)⁹³;
- 3) Existirá homonimia cuando los significados asociados a un significante homonímico no presenten intersección. Por el contrario, en la polisemia se da una mayor cercanía significativa, lo que provoca una intersección de las clases semánticas⁹⁴ (1970, citado en Gutiérrez Ordoñez, 1996:126).

Según la opinión de Martín Fernández, este criterio, que está colocado en la semántica tradicional, no es objetivo ni lingüístico, dado que, como ha señalado Bloomfiel (Martín Fernández, 1990:194): “el grado de proximidad de los significados no está sujeto a una medición precisa”, y los analistas anteriores tampoco establecen las diferencias entre significado y acepción, de manera que es difícil construir las fronteras precisas entre los diferentes significados para identificar si una palabra es polisémica u homonímica; además, K. Baldinger (1970:43) confirma que: “en el plano de la sincronía dos palabras pueden sentirse como una palabra con dos significaciones, y una palabra con dos significaciones puede sentirse como dos palabras. La homonimia puede llegar a ser polisemia y la polisemia, homonimia”.

A continuación, retomando la concepción de Casas Gómez y Muñoz Núñez, los autores proponen que para saber si existe una relación entre los significados de un término, se ha de buscar la existencia de semas en común: “la afinidad o no afinidad entre los significados en términos de presencia o ausencia de semas comunes” (1992:137). Para Gutiérrez Ordoñez, la distinción entre la polisemia y la homonimia se puede representar mediante un dibujo simple:

⁹³ Tenemos que aclarar que esta definición no es compartida por los autores, sino que la exponen como ejemplo de teoría para distinguir los dos fenómenos desde la óptica sincrónica, aunque después critiquen esta definición.

⁹⁴ La definición fue elaborada por B. Pottier (1968:131-133) en el epígrafe: “Nota sobre la sinonimia y la homonimia”; en verdad, el autor presenta esta opinión mediante el uso de un dibujo y un ejemplo, no nos da un concepto directo y explícito, de modo que seleccionamos la síntesis realizada por Gutiérrez Ordoñez para poder entenderlo todo claramente.

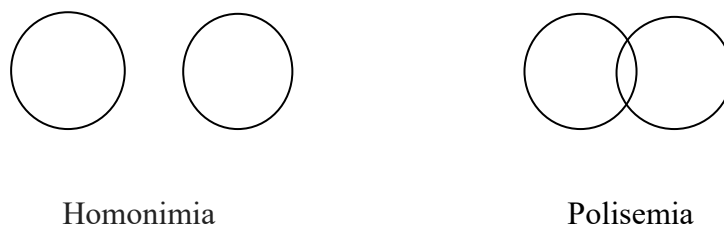


Figura 2. La polisemia y la homonimia (Gutiérrez Ordoñez, 1981:219)

No obstante, Casas Gómez y Muñoz Núñez (1992:137-138) critican que estos factores no son decisivos y son objeto de una gran crítica especializada, pues, aunque se centren en buscar la pertenencia de dos significados a una misma palabra en función de si estos comparten o no semas comunes, no definen qué tipos de semas son los que se tienen que considerar para concluir si hay o no afinidad entre los significados. Igualmente, la idea de Gutiérrez Ordoñez (1996:126) que se centra en la búsqueda de una organización interna de los significados, también plantea: “la mayor o menor proximidad de los significados es un hecho de grado, no de naturaleza, y el criterio de la intersección es relativo, todo depende del grado de generalidad en que deseemos situarnos”.

Por otra parte, a la hora de identificar la polisemia y la homonimia mediante el conjunto de las perspectivas diacrónica y sincrónica, hemos de tener en cuenta que existen numerosos resultados contradictorios, porque: “dos (o más) palabras desde el punto de vista diacrónico pueden «sentirse» como una sincrónicamente, y viceversa” (Martín Fernández, 1990:194). En torno a esta idea, Muñoz Núñez (1999:57-58) también menciona en su libro *La polisemia léxica* que, a lo largo de la historia, es lógico que los términos lingüísticos vayan a cambiar por distintas causas.

Por último, debemos conocer otra idea relevante que va a distinguir la polisemia y la homonimia. Así, en el trabajo de Justo Gil (1990:56), se defiende que la polisemia: “ha de considerarse como ‘significado múltiple’: a una forma significante, palabra, se asocian varios significados relacionados entre sí. Los diccionarios registrarán una sola ‘entrada’ con diversas ‘acepciones’ de significado”; mientras que la homonimia: “[son] palabras distintas que deberían ser reflejadas en los diccionarios

como ‘entradas’ diferentes”. La investigación de este autor está vinculada estrechamente con la ciencia semántica, de ahí que en el proceso de estudiar la polisemia no abandone el análisis de la relación entre los significados. Por otro lado, lo más importante de su investigación es que nos ofrece el concepto de “entrada⁹⁵” del diccionario, el cual nos permite que podamos utilizar el diccionario como criterio para definir si estamos ante una palabra polisémica con varios significados o ante varias palabras homónimas, en función de si solo existe una entrada o varias. Sin embargo, en cuanto a discutir el uso de la entrada, no hay explicaciones precisas: ¿Qué diccionario debemos utilizar? ¿Cómo organizar las palabras en los diccionarios? ¿Todos utilizan la misma metodología? Etc. Estos problemas influyen a la hora de ser capaces o no de determinar correctamente lo que es polisemia y lo que es homonimia.

Si seguimos desarrollando el criterio del diccionario⁹⁶ como elemento importante para disociar estos fenómenos, Porto Dapena (2002:186) nos exhibe una perspectiva práctica, que es lo que le interesa al lexicógrafo:

El problema, efectivamente, corresponde a los casos en que a un mismo significante corresponden diversos significados, pues entonces al lexicógrafo se le presenta la alternativa de tratar todos esos significados en el mismo artículo, bajo un mismo enunciado, lo que constituiría un caso de polisemia, o, por el contrario, considerar que cada significado corresponde a un signo diferente y, por lo tanto, habrán de registrarse tantos artículos como significados, aunque, eso sí, coincidentes en el encabezamiento, lo que constituye un caso de homonimia. Tratando de situar el problema en sus verdaderos límites, notemos ante todo que, evidentemente, en cualquiera de esos dos casos nos hallaremos ante unidades léxicas distintas, de manera entonces que la distinción entre homonimia y polisemia se reduce a una cuestión estrictamente lexicográfica, no propiamente semántica o no, por mejor decir, lexicológica, puesto que

⁹⁵ Aunque el tratado de Justo Gil no nos presente la definición de “entrada”, podemos suponer que se refiere a “entrada del diccionario”. Sobre la definición de ‘entrada’ reflexiona Porto Dapena (2002:182-185), afirmando que el término “entrada” a veces se usa como sinónimo de “artículo”, aunque: “tiene carácter abstracto y forma parte de lo que algunos llaman nomenclatura del diccionario, esto es, el conjunto de léxico estudiado”.

⁹⁶ Sobre el uso de los diccionarios para la investigación de la polisemia nos extenderemos en el capítulo V.

afecta exclusivamente a la forma de registrar los significados dentro del diccionario: bajo un solo enunciado en el primer caso o, por lo contrario, bajo enunciados diferentes en el segundo.

En síntesis, según esta explicación que se basa en los criterios de la lexicografía, podemos identificar la polisemia y la homonimia de una forma sencilla, dado que solo depende del autor de cada diccionario a la hora de seleccionar si junta varios significados en un enunciado⁹⁷ (haciendo que ese enunciado sea polisémico) o si crea varios enunciados para cada significado (homonimia).

4.2.2.1. Algunas reglas concretas para distinguir la polisemia y la homonimia

Hasta este momento, los criterios expuestos y analizados pueden causar muchas polémicas y resultar insuficientes, teniendo en cuenta que cuando un autor utiliza una norma con el objetivo de establecer criterios sólidos y manifestar ejemplos propios, siempre existe otro experto que va a aplicar una metodología opuesta, que nos ofrece otros criterios y que conduce a resultados contrarios. Sin duda, cualquiera de las corrientes investigadas tiene sus propias razones y en la actualidad los docentes pueden seleccionar cualquiera de ellas en función de su intuición personal. Sin embargo, en lo referente a construir una frontera para distinguir la polisemia de la homonimia, además de existir estos criterios generales (diacrónico o etimológico, sincrónico, mixto y lexicográfico), dentro de los ensayos de los filólogos podemos encontrar más reglas, las cuales son más concretas y por tanto pueden sernos de utilidad para presentar los límites entre los dos fenómenos del lenguaje.

Por otra parte, S. Ullmann (1952, 1962, 1964, 1973, citado en Muñoz Núñez, 1996:98-99) sostiene que las reglas vistas anteriormente tienden más a anular la separación entre ambos fenómenos que a definirla; para solucionar este hecho,

⁹⁷ Efectivamente, desde el punto de vista normativo de Porto Dapena (2002:184), el “enunciado” es la forma concreta de la palabra-entrada y forma parte del artículo lexicográfico o microestructura del diccionario.

propone una serie de reglas de carácter morfológico, sintáctico y estilístico, a partir de las cuales poder confirmar cuándo estamos ante un caso de homonimia. Son las siguientes:

- 1) Existe una diferencia de género o número.
- 2) Se trata de clases de palabras distintas.
- 3) Los significados dan origen a diferentes derivados.
- 4) Aparecen en colocaciones con elementos totalmente diferentes.

De este modo, volvemos a ver cómo en palabras del tipo “*la frente/el frente*”, “*la capital/el capital*” o “*ambiente*”⁹⁸, de nuevo no podemos concluir si son homónimos o términos polisémicos. En función del criterio de Ullmann serían homónimos, pero según el criterio etimológico, por ejemplo, “capital” sería una palabra polisémica (según el *Diccionario de la RAE*, 2014).

A continuación, junto a algunas de las normas elaboradas por Ullmann, en el campo preestructural y estructural se desarrollan más metodologías. Autores como W. Porzig o L. Weisgerber (Martín Fernández, 1990:195), pretenden diferenciar la polisemia y la homonimia mediante el empleo de los campos semánticos. Otros autores (Muñoz Núñez, 1996:99-100) van a crear una solución que integra los criterios etimológicos y los semánticos con las normas morfológicas y sintácticas, tales como P. Paul, que dice que los términos homónimos necesitan del criterio morfológico y sintáctico para identificarse, pues necesitan corresponder a diferentes subcategorías. Además, J. Lyons manifiesta directamente la necesidad de abandonar el criterio procedente de la ciencia semántica para centrarse únicamente en el uso de las reglas sintácticas y morfológicas para diferenciar entre homonimia y polisemia.

Por encima de todo, S. Gutiérrez Ordóñez (1996:48-56) sigue desarrollando el análisis de la semántica a partir de los puntos de vista del profesor de La Laguna Ramón Trujillo. Su estudio se basa en la semántica estructural, y se apoya en el

⁹⁸ El término “*ambiente*” no solo es un sustantivo: “*ambiente moderno*”; sino que también puede ser un adjetivo. Podremos encontrar un análisis detallado de esta palabra en el capítulo VII.

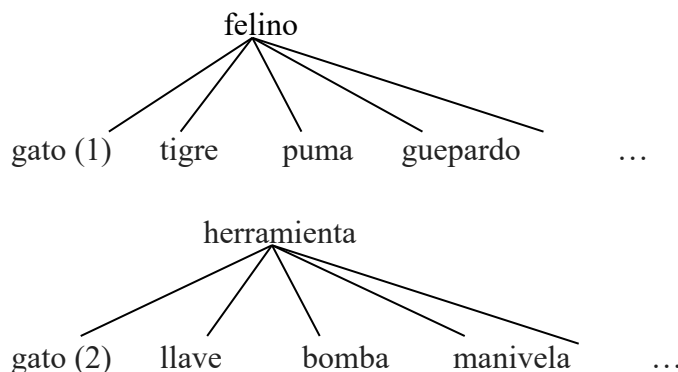
concepto de los variantes e invariantes de contenido, para transmitirnos unos fundamentos importantes para aclararnos más qué es la homonimia. A partir de la definición propuesta por el autor y denominada “STE” (Expresión⁹⁹ + P), podemos obtener un total de diez reglas, las cuales nos permiten asegurar cuándo se produce el fenómeno de la homonimia con una precisión bastante alta. Por ejemplo:

1. Una misma forma de expresión tiene dos significados, que construyen dos (o más) invariantes de contenido que pertenecen a dos categorías sintagmáticas diferentes¹⁰⁰: “*ante* (sustantivo) / *ante* (preposición)”; “*sobre* (preposición) / *sobre* (sustantivo)”; “*tarde* (adverbio) / *tarde* (sustantivo)”; etc.
2. Dos homónimos no son idénticos, dado que pueden admitir diferentes segmentaciones constituyentes: “*como* (adverbio) / *como* (verbo: comer, -es, -e,...)”; “*sello* (sustantivo) / *sello* (verbo: sellar, -as, -a,...)”; etc.
3. Dos secuencias isofonemáticas poseen diferente potencialidad en sus combinaciones morfológicas y presentan contenidos opuestos: a) los diferentes géneros: “*el frente* / *la frente*”; “*el corte* / *la corte*”; etc.; b) las diferentes variabilidades genéticas: “*cara* / *cara* (-o)”; “*lista* / *lista* (-o)”; etc.; c) las diversas variaciones numéricas: “*honras* / *honra*”; “*gemelos* / *gemelo*”; etc.
4. Las acepciones de las palabras homónimas tienen invariantes de contenido que se describen en paradigmas semánticos diferentes: “*malo* (1: bueno, obediente, dócil, educado...) / *malo* (2: enfermo, sano, robusto, débil...)”; etc.
5. a) Cada sentido del término se asocia con un signo diferente para mostrar la relación de la sinonimia: “*largo* (1: extenso) / *largo* (2: dadivoso)”, etc.; b) cada uno presenta el antónimo con diversos signos: “*malo* (1: bueno) / *malo*

⁹⁹ Por la opinión de Gutiérrez Ordóñez (1996:47-49), la expresión es como “la ‘secuencia de elementos fonológicos’ que intervienen en el significante”.

¹⁰⁰ En el primer criterio y en el tercero también se incluye la parte que presenta los casos de homonimia sintagmática, aunque en nuestro epígrafe no hace falta que exhibamos este aprendizaje (Gutiérrez Ordóñez, 1996:49-56).

(2: sano)”, etc.; c) una homonimia puede neutralizarse en los signos diferentes (en archilexemas distintos)¹⁰¹:



6. Un mismo término homónimo construye significados lingüísticamente opuestos, y cada significado puede depender de signos derivados diferentes: “*juicio* (1: sensatez- juicioso) / *juicio* (2: alto legal- judicial) / *juicio* (3: opinión- enjuiciar)”, etc.

Para distinguir la polisemia de la homonimia, y debido a que el corpus de la investigación de nuestra tesis solo pone el énfasis en las palabras aisladas, únicamente exponemos las seis reglas que están vinculadas con los términos independientes, dejando sin plasmar los otros cuatro criterios que discuten la homonimia en relación con las funciones y la distribución sintagmáticas.

Ahora bien, por una parte, ya hemos encontrado la distinción entre la polisemia y la homonimia en un gran número de investigaciones, donde cada lingüista nos ha planteado una perspectiva interesante y unos conceptos útiles; pero, por otra parte, en el ámbito de la lingüística, tampoco podemos obtener un criterio preciso que pueda servirnos para identificar de manera indiscutible la polisemia y la homonimia en un contexto lingüístico. Así pues, como seguimos sin poder establecer un criterio fijo e irrefutable, vamos a cerrar aquí la exposición de reglas concretas para pasar a analizar los tipos de la polisemia.

¹⁰¹ En cuanto al ejemplo de archilexemas distintos, fue directamente extraído por nosotros desde el trabajo de Gutiérrez Ordóñez (1996:54).

4.3. Los tipos de la polisemia

A partir del estudio sistemático y completo de las palabras polisémicas, en los epígrafes anteriores ya hemos discutido la concepción de la polisemia y las distinciones entre este fenómeno y la homonimia. No obstante, en el proceso de construir un trabajo teórico que incluya todos los aspectos concretos de la polisemia, todavía quedan por examinar muchos detalles, los cuales vamos a ir presentando en el resto de nuestra tesis. Igual que en el estudio de los términos homonímicos, donde los lingüistas¹⁰² expertos (J. Lyons, Vivanco Cervero, etc.) planteaban y analizaban los tipos de homonimia desde diversos métodos, en esta parte sucederá lo mismo a la hora de abordar el análisis de la polisemia, que podrá tener también varios tipos, generalmente clasificados a través de dos perspectivas relevantes.

A partir de la demostración de R. Martin (1972, citado en Muñoz Núñez, 1999:59-60), quien sigue comprendiendo las palabras polisémicas en la línea de B. Pottier, es decir, analizándolas únicamente desde la ciencia semántica y sosteniendo que para que una palabra sea considerada polisémica, esta debe poseer semas en común entre los distintos sememas, el autor propone seis tipos de polisemia, los cuales corresponden a la relación establecida entre los sememas:

1. Restricción del significado.
2. Ampliación o extensión del significado.
3. Relación metonímica.
4. Relación metafórica.
5. Polisemia estrecha.
6. Polisemia relajada.

¹⁰² J. Lyons (1980:491-509) considera que la homonimia puede tener dos tipos: la homonimia absoluta y la homonimia parcial, lo cual fue discutido mucho en un gran número de trabajos posteriores (Justo Gil, Muñoz Núñez, y etc.); por otra parte, Vivanco Cervero (2003:81-96) introduce el concepto de la homonimia accidental, la homonimia forzada, aunque algunos contenidos también provienen del análisis de Lyons.

Siguiendo a este autor, los tipos expuestos pueden separarse en dos grupos, uno está definido por la pluralidad de significados, en la cual no existe una relación inmediata entre los sememas (5 y 6); mientras que el resto se engloba en la pluralidad de acepciones de una palabra, pues hay relación inmediata entre los sememas.

En torno al análisis de los tipos de polisemia que corresponden a la relación entre los significados de las palabras, efectivamente, la opinión de R. Martín nos exige que distingamos bien la polisemia de la homonimia, y exponamos todos los sememas que pertenezcan a una palabra. Sin embargo, como hemos explicado antes, es imposible que elaboremos una metodología que definitivamente delimite las fronteras definitivas entre la polisemia y la homonimia. De ahí que solo pongamos nuestra atención en explicar los tipos de polisemia por la relación entre los significados.

4.3.1. Polisemia en función de la relación de los sentidos

Para cumplir con nuestra meta principal debemos comprender la clasificación de los tipos de polisemia que fue presentada por Martí Antonín (2003:64-70), cuyo análisis se centra en tres semantistas destacados (Kempson, Cruse y Apresjan). Como otros autores, también expone las diferencias entre los dos fenómenos, pero lo hace como paso previo a centrarse en el quid de la cuestión: la relación entre los diferentes sentidos de las palabras polisémicas con el objetivo de crear una tipología exhaustiva de los distintos tipos de términos polisémicos e ir al fondo del aprendizaje de la polisemia.

Así pues, desde el punto de vista de Deane (1988, citado en Martí Antonín, 2003:65), se introducen dos tipos generales de polisemia, establecidos en función del carácter fijo o variable de los diferentes sentidos. Concretamente, encontramos que la primera clase, denominada *polisemia clásica*, reúne todos aquellos sentidos que se encuentran fijos en una palabra; mientras que en la segunda clase, la *polisemia pragmática*, los sentidos obtenidos se crean de una forma ocasional, puesto que

siempre surgen a través de un proceso metafórico o metonímico en los contextos concretos (nos referimos a por ejemplo, números de identidad en una oposición, en la que cada número adquiere el significado de la persona a la que representa; o un restaurante en el que los números representan a las mesas. Son palabras que solo adquieren el significado en situaciones concretas, porque no pueden significar su significado fuera de un contexto determinado). Debido a que no podemos explicar léxicamente el segundo tipo de polisemia, solamente pondremos la atención en el primer tipo: la *polisemia clásica*.

Dentro de la construcción de la *polisemia clásica*, también existen más grados o tipos de las palabras. Cruse (1986, citado en Martí Antonín, 2003:65-66) y otros autores van a distinguir los términos polisémicos por la selección y la modulación de los sentidos. Particularmente, el segundo subtipo, el de la modulación de los sentidos, adquiere el nombre de *polisemia construccional*, a causa de que son palabras que no poseen en sí mismas de una manera clara una variedad de significados, sino que su significado se modula en función de la situación en la que se encuentre, pues este no termina de ser concreto, sino más bien indeterminado. A continuación, Kempson (1977, citado en Martí Antonín, 2003:66) nos muestra cuatro subtipos de esta *polisemia construccional* según la relación que se establezca entre el significante, el significado y el referente:

- a) Referencial: aunque el significado del léxico es suficientemente claro, no es fácil elaborar una relación entre el significado y los objetos, tal como sucede en: “*ciudad*”, “*azul*”, “*casa*”, etc., que pueden tener diversas explicaciones en función de los diferentes contextos.
- b) Indeterminación del significado¹⁰³: el término posee un significado general, poco específico, como el adjetivo “*bueno*”, que va a tomar diferentes matices

¹⁰³ Como ha dicho Martí Antonín (2003:66-67), para determinar el sentido de las palabras polisémicas de este tipo debemos poner la atención en los contextos en los que aparecen, las restricciones léxicas y las colocaciones. Sin embargo, en nuestra tesis doctoral no vamos a poner la atención en la enseñanza de la polisemia colocacional.

en función de los sustantivos a los que acompaña: “*buen hombre*”, “*buen idea*”.

- c) Genericidad de un elemento de significado: una palabra tiene un significado genérico, por ejemplo: el término “*persona*”, que no va a indicar el sexo.
- d) Disyunción del significado: el significado de este tipo de palabras puede presentar una situación disyuntiva en diferentes situaciones posibles, en particular, la palabra “*historia*” (RAE, 2014:1185), que en la frase “*tengo el libro de historia general*” pretende exhibir “[*una*] *narración de los acontecimientos pasados e importantes*”; mientras que en la oración “*me gustan las historias de animales salvajes*” se refiere a un cuento.

No obstante, en la discusión de la disyunción del significado, algunos ejemplos de este tipo están más relacionados con el proceso de la selección del sentido, el cual le permite al hablante elegir un sentido determinado en el contexto dado, lo cual hace que este tipo se aleje, evidentemente, de la polisemia construccional, lo que provoca que otros autores sitúen este último (d) en el ámbito de la polisemia de selección del sentido que veremos a continuación.

Por otro lado, Apresjan (1974, citado en Martí Antonín, 2003:68), continúa analizando el otro tipo de polisemia, el que depende de la selección del sentido, e introduce dos subcategorías: la polisemia regular y la polisemia irregular, que se contraponen en función del tipo de relación que se establece entre los sentidos y el grado de productividad:

Respecto al tipo de relación, en los casos de polisemia regular, se trata de polisemia metonímicamente derivada, es decir, la palabra tiene diversos significados relacionados por la presencia de algún componente común en su definición. En la polisemia irregular, se da un proceso de metaforización que se consigue suprimiendo uno de los componentes del primer significado o substituyendo un componente por otro, con la condición de que el primer significado y el derivado retengan una parte del significado en común. En cuanto al grado de productividad, los procesos de polisemia regular son

más productivos, por lo que se conciben cuando hay al menos dos palabras (A y B) que tienen sentidos diferentes (a1 y a2, b1 y b2) que están relacionados de la misma manera en los dos casos, siempre que a1 y b1 o a2 y b2 no sean sinónimos. En la polisemia irregular, en cambio, la relación entre a1 y a2 no tiene por qué darse en ninguna otra palabra de la lengua.

En conclusión, la siguiente representación puede ofrecernos el análisis de los tipos de la polisemia de una manera más clara y resumida:

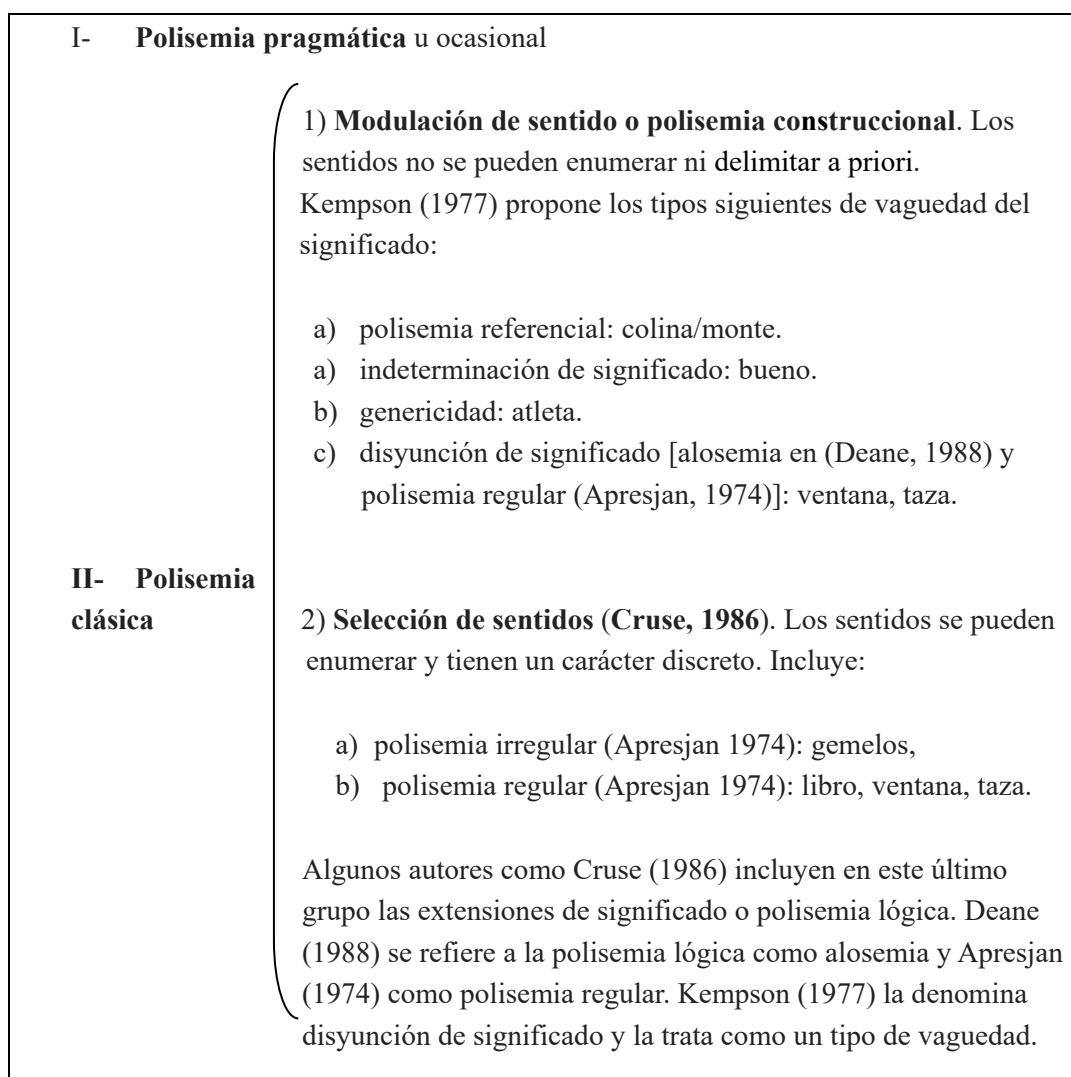


Figura 3. Tipos de polisemia (Martí Antonín, 2003:69)

4.3.2. Polisemia en función de la teoría de la comunicación

La comunicación es un hecho social: los seres pueden comunicarse a través del lenguaje, es decir, transmitir un mensaje, o mejor, intercambiar mensajes, lo que R. Jakobson denomina «interlocución», que representa «la realidad fundamental de que se ocupa el lingüista» (Pottier Navarro, 1991:9).

De acuerdo con esta oración, en la que se nos confirma la importancia de la comunicación, podemos saber que este hecho es imprescindible en la sociedad, y que toda la gente necesita conseguir esta capacidad de organizar correctamente el lenguaje para realizar el intercambio de mensajes. Además, en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera, la habilidad comunicativa también es una competencia principal y obligatoria, como bien recogen las explicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002:4-5), que es la guía que proporciona las bases de los planes de estudio de idiomas a cualquier país europeo que desee establecerlos. El libro nos presenta claramente que, en los últimos años, dentro del aprendizaje de las lenguas, el concepto de plurilingüismo se ha ido convirtiendo en un enfoque relevante, y:

[este] enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimientos mentales estrictamente separados, sino que se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto (2002:4-5).

Por esto, como hemos visto en las citas textuales, tanto en la vida cotidiana como en el ámbito de ELE nadie puede negar que el dominio de la competencia comunicativa sea una aptitud fundamental que todas las personas deben manejar bien en el proceso de comprender el idioma materno o extranjero. A continuación, en nuestro epígrafe, intentamos clasificar los tipos de las palabras polisémicas para que los alumnos conozcan profundamente este estudio; así pues, vamos a apoyarnos en la investigación llevada a cabo por Pottier Navarro (1991:13-18), quien utiliza esta teoría de la comunicación para analizar la polisemia y menciona una nueva tipología que se corresponde con los tres estadios de la comunicación: referencia, lengua y discurso.

a) La polisemia referencial

El referente es un concepto que hemos presentado en el epígrafe 3.4, y desempeña un papel importante en la ciencia semántica. Efectivamente, durante el proceso de la comunicación, cada signo seleccionado puede remitir a una infinidad de referentes cuando el emisor emite (o el receptor recibe) un mensaje. Además de las discusiones sobre las relaciones y las distinciones entre el significado, el referente y el sentido, etc., Pottier Navarro nos explica simplemente: “esta relación entre el mundo y el signo, llamada *designación*, es arbitraria” (1991:15), puesto que, si alguien dice: “*vio una flor*”, en el cerebro del emisor ya existe un referente determinado, mientras que el receptor va a interpretarlo de una manera ambigua, ya que puede pensar en varios referentes. ¿Esta flor es del mundo real o quizá imaginario? ¿De qué tipo es esta flor? ¿Es una rosa, una azucena u otro tipo? ¿Es una flor que está en casa o en otro lugar? ¿De qué color es esta flor?

De manera que, vemos cómo todos los nombres comunes¹⁰⁴, que son polirreferenciales, tales como: “*casa*”, “*ciudad*”, “*parque*”, etc., entran dentro del fenómeno de la polisemia referencial.

¹⁰⁴ Al contrario, “el nombre propio es intencionadamente unirreferencial” (Pottier Navarro, 1991:15); no obstante, sobre el análisis del sentido de los nombres comunes se pueden hallar los detalles en el

b) La polisemia de lengua

Éste es el ámbito privilegiado de la polisemia, válido tanto para el emisor como para el receptor (Pottier Navarro, 1991:17).

El trabajo de García-Hernández (1998:893) introduce que la mayor parte de las entradas léxicas de un diccionario de cualquier lengua son polisémicas; además, Pottier Navarro (1991:17-18) también nos menciona que, con el propósito de leer una palabra o lexía en cualquier diccionario, normalmente el usuario puede encontrar numerosos sentidos de un término determinado. Por ejemplo, sea la palabra “verde”, que en el *Diccionario de la RAE* (2014:2229-2230) posee veintidós significados diferentes.

En concreto, el primer sentido se refiere a la explicación de este color, y nos describe: “*semejante al de la hierba fresca o al de la esmeralda, y que ocupa el cuarto lugar en el espectro luminoso*”; el mismo sentido que fue escrito por Schulte-Herbrüggen (1978:55), de una manera más científica: “*la sensación de color provocada a través de la retina en la conciencia por rayos de luz de una longitud entre 487 nm. y 566 nm., o en su matiz más puro, -sin que tire hacia lo amarillo o hacia lo azul-, de exactamente 504,5 nm., emitidos o reflejados por cuerpos*”¹⁰⁵. Sea como sea, los primeros sentidos expuestos solo quieren dar una significación en lo concerniente al color, que es el valor fundamental de esta palabra.

Aparte del sentido original y científico, también podemos emplear el adjetivo “verde” para designar aquellas cosas que poseen el color verde: “*tengo una silla verde*”, “*mi camisa es verde*”. Si tomamos la frase “*vino verde*”, destacaremos el sentido: “*sabor áspero, agrio, [en cuya] (...) elaboración se mezcló uva agria con la madura*”; si se dice: “*manzana verde*”, la significación apropiada es “*qué aún no está*

epígrafe 3.4.3.2.

¹⁰⁵ En el *diccionario de la RAE* las explicaciones de los colores no se escriben de una forma tan científica como la significación del término “verde” que hemos extraído de la investigación de Schulte-Herbrüggen (1978:53-56), sino que se limitan a presentarnos el significado de cualquier color a partir de una comparación con otras cosas que tienen este color. En esta parte hemos puesto el significado más científico para que los lectores puedan entender perfectamente los sentidos de esta palabra.

madura”; si se escribe: “*leña verde*”, se intenta especificar que está “*recién cortada del árbol vivo*”. Es lógico que consigamos al menos veintidós significados correspondientes a los diversos usos de la palabra “*verde*”.

Así pues, la polisemia de lengua, en definitiva, es muy amplia y completa. Frente a este problema existente y absoluto, con el objetivo de que el emisor y el receptor puedan transmitir un mensaje de manera unívoca, Pottier Navarro (1991:17-18) plantea que debemos hacer una operación de reducción a través del filtro de los campos de la experiencia. El siguiente gráfico nos muestra esquemáticamente este proceso:

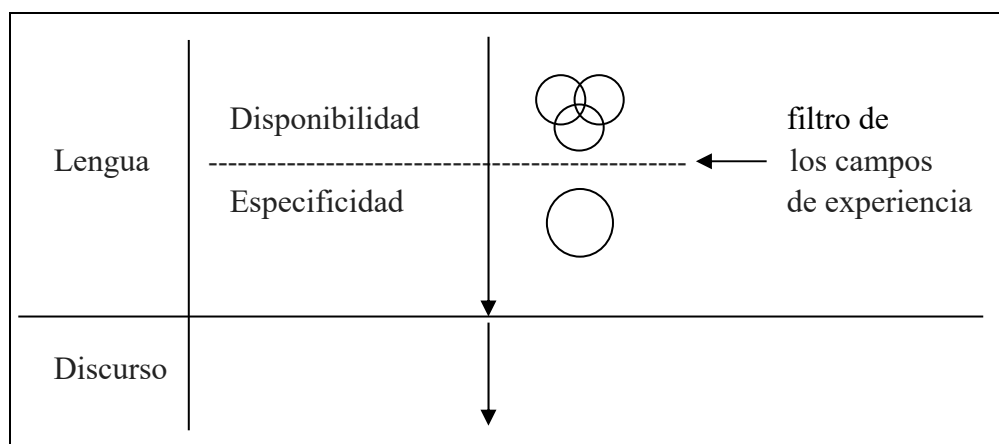


Gráfico 9. El esquema de la polisemia de lengua (Pottier Navarro, 1991:17)

Como resultado, el autor considera que la polisemia de lengua siempre presenta una gran disponibilidad, que se refiere a la gran cantidad de significados relacionados con una palabra concreta, de manera que para llegar a una monosemia del discurso o elegir el sentido determinado de un término, debemos dominar la *especificidad* de las palabras, a la que llegamos mediante nuestra experiencia personal en el uso de dicha palabra.

c) La polisemia de discurso

Según la opinión de Pottier Navarro (1991:18), normalmente, en el proceso de hacer la comunicación, el mensaje realizado debe ser monosémico; sin embargo, esto

puede cambiar según la voluntad del hablante. En ocasiones, si el emisor quiere producir juegos de palabras o utilizar la metáfora, el discurso se tornará forzosamente polisémico, de manera que podrán originarse también problemas derivados de una mala interpretación del mensaje por parte del receptor, ambigüedad discursiva de la que hablaremos en el epígrafe 4.6.

4.4. Las fuentes de la polisemia

Por lo que se refiere al desarrollo del estudio de las palabras polisémicas en el ámbito de la semántica, desde el surgimiento del término “*polisemia*”, el creador M. Bréal ya no solo nos ha aportado esta denominación, sino que su atención principal se ha centrado en discutir cuáles son las causas que provocan la existencia de este fenómeno lingüístico. Concretamente, nos ha podido manifestar que estas fuentes son, entre otras, la metáfora, la restricción del significado, el proceso de generalización o la concreción del significado abstracto de una palabra (Muñoz Núñez, 1999:48-51).

A continuación, seguimos el desarrollo de las ideas de grandes filólogos que consideramos importantes, extraídas de la investigación de Muñoz Núñez (1999:51-58). Dado que la gran mayoría de sus epígrafes están centrados en la polisemia léxica, es fácil que encontremos más explicaciones sobre las variadas fuentes, como por ejemplo, la del teórico A. Darmesteter¹⁰⁶, quien menciona que la polisemia aparece por un mecanismo de irradiación y por los mecanismos de la sinécdoque, metonimia y metáfora; o F. Restrepo¹⁰⁷, que es un representante de la semántica histórica de orientación psicológica en español y que añade el mecanismo de la metalogía; o K. Nyrop, a quien le parece que el léxico polisémico es el resultado de una serie de mecanismos del cambio semántico, como la metonimia, la sinécdoque, la metáfora, etc.; o Martin (1972, citado en García-Hernández, 1998:892), que escribe

¹⁰⁶ El historicista A. Darmesteter, en el análisis del caso polisémico, no quiere utilizar el nombre de “polisemia”, pues solo considera en este estudio que es un fenómeno que está dentro de la tendencia general del lenguaje a la economía de términos. (Muñoz Núñez, 1999:51-52)

¹⁰⁷ Del mismo modo que sucede con el maestro A. Darmesteter, la denominación “polisemia” tampoco aparece en la investigación de Restrepo, pues solamente pretende estudiar su existencia a través de los diccionarios. (Muñoz Núñez, 1999:51-52)

que las palabras diversifican su significado por restricción o extensión de su empleo, y por aplicación metonímica, metafórica, etc.

Globalmente, en cuanto al estudio de las fuentes de la polisemia, observamos que los diversos expertos nos muestran sus resultados obtenidos mediante metodologías diferentes, así pues, aunque la mayoría es coincidente en algunos aspectos, también existen algunas nociones diferentes. La mayoría de las obras introducen que la metáfora es un recurso relevante, el cual sirve para que una palabra posea más significados. En efecto, las fuentes que ocasionan los términos polisémicos son unos conocimientos que debemos comprender; sin embargo, las ideas expuestas no nos ofrecen una demostración detallada, ni podemos exhibir una exposición que solo trate de la metáfora. Con la finalidad de que los docentes aprendan este estudio de una manera básica, tenemos que exponer las nociones sobre estas fuentes que estén mejor sistematizadas y sean más completas.

4.4.1. La teoría de Ullmann

Estamos en esta sección para construir un estudio completo y ordenado en lo concerniente a las motivaciones de la polisemia. Efectivamente, no hace falta que elaboremos una lista que repase las principales aportaciones de los expertos, ya que el teórico Ullmann (1978:180-189) realiza a la perfección este trabajo de síntesis, reuniendo en su trabajo una lista sistematizada con todas las fuentes de las palabras polisémicas, agrupadas en cinco categorías: 1. Cambios de aplicación; 2. Especialización de un medio social; 3. Lenguaje figurado; 4. Homónimos reinterpretados; 5. Influencia extranjera.

1) Cambios de aplicación¹⁰⁸

Esta fuente explica por qué y cómo se provoca el cambio de significado atendiendo a dos partes. La primera se basa en el desarrollo de la historia, dado que las palabras pueden conseguir más significados cuando siguen acompañando el cambio de nuestro mundo y correspondiendo a varios factores particulares. La segunda, siguiendo las palabras de Ullmann (1978:180), se fundamenta en el hecho de que las palabras no están aisladas, sino que siempre se actualizan gracias a un contexto y, dependiendo de la situación en que son usadas, es lógico que adquieran características distintas según las otras palabras que las rodean. A veces, algunos aspectos se desarrollan hasta adquirir unos matices permanentes de significado, de ahí que comiencen a ser tratados como los sentidos diferentes de un mismo término. Por ejemplo: la palabra “*pluma*”¹⁰⁹ (Justo Gil, 1990:58) consta de tres significados, los cuales son empleados para poder describir diferentes referentes: “*pluma (de ave)*”, “*pluma (de escribir)*”, “*pluma (grúa)*”.

De lo anterior podemos deducir que sin la existencia de un contexto específico, la mayoría de las palabras posee cierto número de significados diferentes. Aplicando estas teorías a nuestra lengua, podemos comprobar cómo en el *Diccionario de la lengua española de RAE*, el verbo “*salir*” (2014:1959-1960) tiene cuarenta significados; el sustantivo “*raíz*” (2014:1844) nos presenta nueve sentidos, el adjetivo “*natural*”¹¹⁰ (2014:1524) posee trece explicaciones, etc. Es necesario que la palabra se sitúe en su contexto específico para que recoja su sentido definitivo.

Por encima de todo, los expertos nos confirman que la influencia del contexto es especialmente apreciable en el caso del adjetivo, pues obtendrá su sentido a través

¹⁰⁸ Existe otro nombre que es “deslizamientos del significado”, pero es utilizado en una sola ocasión en el trabajo de Ullmann, y esta expresión no llega a ser definida, de modo que se prefiere resaltar la denominación “cambios de aplicación” en el campo académico (Muñoz Núñez, 1999:77-78).

¹⁰⁹ X. Mignot (Muñoz Núñez, 1999:63) considera que la palabra “*pluma*” es polisémica solo si se la estudia cuando pertenece a un periodo determinado, puesto que en la actualidad los significados “*pluma de ave*” y “*utensilio para escribir*” son independientes. No obstante, hoy en día, el segundo uso también puede existir en nuestra vida, al menos el *Diccionario de RAE* (2014:1738-1739) todavía así lo manifiesta: “instrumento de metal, semejante al pico de la pluma de ave cortada para escribir...”.

¹¹⁰ En realidad, el término “*natural*” (RAE, 2014:1524) contiene dieciséis significados; sin embargo, tres de estos sentidos solo van a emplearse cuando esta palabra actúa como un sustantivo.

del nombre al que califica (Ullmann, 1978:180; Justo Gil, 1990:58). Tomemos por ejemplo el término “grave”; originalmente, el diccionario (RAE, 2014:1124) nos muestra nueve significados; de manera específica, la frase “una enfermedad grave” va a introducir: “grande, de mucha entidad y importancia”; cuando se dice: “un grave profesor”, adquiere el significado de “circunspecto, serio, que causa respeto y veneración”; y presenta el valor “molesto, enfadoso”, en el caso de: “el ruido grave”. Asimismo, otro adjetivo, “frío” (RAE, 2014:1061), indica en la expresión: “agua fría”, que: “posee una temperatura muy inferior a la ordinaria del ambiente”; mientras que en el ejemplo: “hombre frío”, señala: “sin gracia, espíritu ni agudeza”.

2) Especialización de un medio social¹¹¹

En cada situación, en cada oficio o profesión -escribía-, hay una cierta idea que se tiene tan presente en la mente, tan claramente implícita, que parece innecesario declararla cuando se habla (M. Bréal, 1921, citado en Ullmann, 1978:182).

Es una de las fuentes esenciales que originalmente ya tenía en cuenta el maestro M. Bréal (Muñoz Núñez, 1999:48), aunque este semantista y K. Nyrop la denominan como “especialidad”, la cual surge a menudo en virtud de los hablantes que pertenecen a diferentes ámbitos profesionales o a diversos grupos sociales.

O sea, en el uso ordinario la mayoría de las palabras tiene un significado básico y general; no obstante, es probable que vayan a adquirir unos significados especiales o más concretos en los distintos campos de especialización. (Ullmann, 1978:182; Justo Gil, 1990:58) Así, vemos por ejemplo cómo al tratar el término “operación”, usado por estos autores, podemos encontrar “operación capital” y “operación quirúrgica”, las cuales corresponden al ámbito médico; o las frases: “operación bélica”, “operación militar”, que quieren describir una acción realizada por los soldados. Además, las expresiones: “operación matemática” y “operación aritmética” pueden

¹¹¹ La motivación “especialización de un medio social” tiene una relación estrecha con los “cambios de aplicación”, y en la obra *Précis de sémantique française* de Ullmann (1975) la primera está dentro de la segunda fuente. (Muñoz Núñez, 1999:78)

ser utilizadas por los matemáticos; de la misma forma, otra palabra, “acción” (Ullmann, 1978:182), para un abogado, va a significar un hecho legal, mientras que para el guerrero, será una operación militar. El signo lingüístico “masa” (RAE, 2014:1419-1420), si es empleado por un panadero, intenta indicar una “mezcla de harina con agua y levadura, para hacer el pan”; mientras que si es usada por el albañil, señalará una “mezcla que proviene de la incorporación de un líquido a una materia pulverizada, de la cual resulta un todo espeso, blando y consistente”.

Con relación a la enseñanza del español como lengua extranjera, vamos a ver la siguiente tabla¹¹², en la que seleccionamos las palabras que pertenecen a los niveles comprendidos entre el A1 y el B2 del *PCIC* (2006a) y añadimos campos profesionales en los que estas adquieren nuevos significados:

Las palabras	PCIC	El ámbito profesional
Mudanza	B1 (NE), 10.1.3: Ocupación. (hacer una mudanza)	Música.
Variable	B2 (NG), 4.3.13: Cambio. (<i>un carácter variable</i>)	Gramática; Matemática.
Discurso	B2 (NG), 7.2: Expresión verbal.	Lingüística; Teoría literaria.
Cadena	B1 (NE), 9.5: Televisión y radio. (cadena pública)	Arquitectura; Derecho; Tecnologías.
Antiguo	A1 (NG), 4.2.2: Pasado. (<i>un edificio antiguo</i>)	Escultura y pintura.
Montar	B1 (NG), 4.3.7: Inicio. (montar un negocio)	Cinematografía; Marina.
Cable	B2 (NE), 7.2: Lugares, herramientas y ropa de trabajo.	Marina.
Renovar y etc.	B1 (NE), 3.2: Documentación. (renovar un documento)	Religión.

Gráfico 10. La polisemia y los diferentes ámbitos profesionales

¹¹² En esta tabla solo escribimos el tema en el que se manifiestan por primera vez estas palabras, dado que todos los términos expuestos pueden aparecer en diferentes asuntos del *PCIC* (2006a). Para conocer al detalle los diversos temas en los que aparece una misma palabra, recomendamos consultar el análisis detallado que realizamos en el capítulo VII.

Efectivamente, aunque el *PCIC* recoja los significados originales de las palabras escogidas, no hace mención alguna a la posibilidad de estos términos de adquirir nuevos significados en los diversos campos de especialización. Sin embargo, en el *diccionario de la RAE* (2014) sí se recogen estas características, pues cada uno puede poseer al menos un significado especial que depende de la profesión o el tema usado. En la enseñanza del español como lengua extranjera, nadie puede negar la importancia del aprendizaje de estos sentidos especializados a pesar de su ausencia en el *PCIC*, por lo que es necesario que los futuros investigadores lleven a cabo la tarea de averiguar en qué niveles es más apropiado realizar la enseñanza de estos significados especializados.

Por último, en lo que concierne a la especialización, queda una forma extrema, la cual: “se alcanza cuando un nombre común se convierte virtualmente en un nombre propio que denota un solo objeto en un ambiente particular” (Ullmann, 1978:183), teniendo en cuenta que algunos sitios famosos o algunas construcciones importantes pueden obtener como nombre propio con significado particular un nombre común, como por ejemplo, La ‘Giralda’ de Sevilla.

3) Lenguaje figurado

Al principio de este epígrafe, hemos mencionado una lista breve de las causas de la polisemia. Sabemos que la mayoría de los expertos plantean que la metáfora es una motivación importante y fundamental. En el libro *Semántica: la ciencia del significado*, Ullmann también menciona que: “una palabra puede recibir uno o más sentidos figurados sin perder su significado original: el viejo y el nuevo vivirán uno al lado del otro, mientras no hay ninguna posibilidad de confusión entre ellos” (1978:183), de ahí que, por el gran número de las formas metafóricas que utilizamos en la vida cotidiana¹¹³, sin duda un término irá adquiriendo más significados figurados en diversos contextos.

¹¹³ De la metáfora y la metonimia que estamos discutiendo en esta parte solo exponemos las explicaciones simples; los interesados pueden encontrar los contenidos más sistematizados en el

Particularmente, en el aprendizaje del sustantivo “perla” (RAE, 2014:1686), debemos entender su principal significado: “*concreción nacarada, generalmente de color blanco agrisado, reflejos brillantes y forma más o menos esférica, que suele formarse en el interior de las conchas de diversos moluscos, sobre todo en las madreperlas. Se estima mucho en joyería cuando tiene buen oriente y es de forma regular*”; no hace falta memorizar esta explicación larga, simplemente tenemos que conocer la forma de la “perla” y su sentido básico, que puede indicar un objeto brillante y valioso. A continuación, si un chico va a decirnos: “*mi novia es mi perla*”, a través del primer significado mencionado, es fácil que comprendamos que el chico intenta presentar la importancia o la belleza de su novia, de modo que interpretaremos esta palabra como: “*persona de excelentes prendas*”. Además, los dos significados existen a la vez en el *diccionario de la RAE* (2014), y corresponden a contextos concretos, resultando imposible que confundamos el sentido determinado.

Por otro lado, en el ámbito del lenguaje figurado, aparte del uso de la metáfora, la metonimia también es un método relevante que puede desarrollar un cambio de significado. Esta metonimia funciona como: “una transposición consistente en la designación de un objeto con el nombre de otro objeto con el que el primero mantiene en razón de sus significados una relación, no interna o lingüística, como ocurre con la metáfora, sino puramente externa o referencial” (Muñoz Núñez, 1999:82)

4) Homónimos reinterpretados¹¹⁴

Cuando dos palabras son idénticas en cuanto al sonido y la diferencia de significados no es muy grande, se tiende a considerarlas como una sola palabra con varias acepciones, si bien históricamente procede de etimologías diferentes (son homónimos) (Justo Gil, 1990:59)¹¹⁵.

epígrafe 4.5.1.

¹¹⁴ Es una causa de la polisemia que también fue analizada por otros lingüistas, tales como: K. Baldinger, o O. Ducháček (Muñoz Núñez, 1999:57-58), además, como hemos dicho en el epígrafe 4.2, no solo las palabras homónimas se convierten en polisémicas; sino que también sucede al revés: en la historia algunos términos eran polisémicos, pero por la pérdida de la relación entre los significados, algunos teóricos consideran que ahora se han dividido en palabras homónimas.

¹¹⁵ La cita elegida se halla en el libro de Justo Gil (1990:58-60) y no en el de Ullmann (1980:185-186),

A la hora de distinguir la polisemia de la homonimia, ya hemos conocido que la mayoría de los expertos (Ullmann, Lyons, Gutiérrez Ordoñez, etc.) introducen que la búsqueda de la etimología original y la afinidad entre los significados son dos criterios fundamentales; sin embargo, al mismo tiempo, también estos autores nos mencionan que dentro de ambos criterios existen muchas polémicas que dificultan a los docentes la tarea de separar homonimia y polisemia.

En este punto, Ullmann (1978:185-186) plantea que la cuarta fuente, “homónimos reinterpretados”, al unir los fenómenos de la polisemia y la homonimia que en sí mismos plantean una enorme polémica por no terminar de distinguirse de una manera clara, resulta una fuente muy extraña que no termina de producir ejemplos seguros.

Para comprender esta fuente, nos concentramos en el desarrollo de nuestra lengua desde la perspectiva diacrónica. O sea, históricamente, existían dos palabras homónimas que provenían de diferentes etimologías pero, por un proceso de acercamiento entre los significados, el hablante moderno, quien no está enterado de la etimología, y con sus propios fundamentos psicológicos, va a establecer un enlace entre los significados, de manera que los homónimos se funden en una palabra que tiene varias acepciones, es decir, una palabra polisémica. (Ullmann, 1978:185) Por ejemplo: el término “reja”¹¹⁶, que nos menciona Justo Gil (1990:59), posee dos étimos diferentes, uno corresponde al latín: “regūla (m), ‘barra de metal o de madera’”, y tiene el significado de: “un arado”; y el otro, que proviene de una mezcla entre el latín y el árabe: “porta regia” + “rîsa”, va a presentar el accesorio metálico que acompaña a algunas ventanas o puertas por motivos de seguridad; sin embargo,

puesto que el primer autor se basa en la investigación del segundo, pero expone este fenómeno de un modo más claro.

¹¹⁶ Primeramente, no podemos extraer directamente los ejemplos de Ullmann, dado que sus muestras son en inglés. Además, en cuanto a este ejemplo de la palabra española, en el *diccionario de la RAE* (2014:1885) se nos presentan dos artículos independientes: la etimología de la primera entrada es igual a la que presenta Justo Gil, pero la segunda es: “del it. reggia, y este del b. lat. [porta] regia ‘[puerta] regia’”, que quiere decir que la palabra proviene del italiano y del latín. Es más, el libro de Justo Gil no nos menciona de dónde sacó los étimos, pues tampoco existe una explicación detallada. Por otra parte, si dependemos del *diccionario de la RAE*, que tiene dos entradas aisladas, y de nuestra concepción de la polisemia (véase capítulo V y VI), consideramos que esta palabra es homonímica y no un término polisémico.

en la actualidad, al autor le parece que ambos homónimos han devenido en una sola palabra polisémica.

5) Influencia extranjera

La última fuente de la polisemia propuesta por Ullmann (1978:186-189) es la “influencia extranjera”, teniendo en cuenta que, a lo largo de la historia, las palabras de una lengua cambian sus significados por la influencia de otra lengua. De esta forma, un término puede abandonar directamente el significado antiguo que fue utilizado por los hablantes del pasado, y solo presentar el nuevo sentido, o bien constar tanto del significado antiguo como del nuevo. La fuente “influencia extranjera” de la polisemia se genera a través del segundo caso, al añadir nuevos significados a la palabra mientras esta mantiene los antiguos.

Esto es lo que se conoce como “préstamos semánticos”, que es un fenómeno universal producido por el contacto entre las distintas lenguas. Particularmente, tenemos los ejemplos del verbo “*jugar*” (Justo Gil, 1990:59), donde el sentido de “*desempeñar*” proviene del inglés “to play a role (jugar un papel)”, y del sustantivo “evento”, cuyo significado de “*acontecimiento importante*” posee un influjo inglés.

Para mencionar los orígenes del léxico polisémico, a pesar de que en cualquier obra de la polisemia podemos hallar un capítulo o unos párrafos que discuten estas causas y nos dan muchos ejemplos, la gran parte de las obras nunca nos muestran una aclaración precisa y que nos ofrezca una clasificación de orígenes. De ahí que hayamos mostrado la idea sistematizada de Ullmann para que los lectores conozcan mejor este conocimiento básico. En síntesis, las primeras cuatro fuentes son producidas por el desarrollo mismo de la lengua, mientras que la última aparece por el choque con otras lenguas y el progreso del mundo actual. Además, como ha criticado Ullmann (1978:180-189), los cambios de aplicación, la especialización del significado y el uso figurado son los más importantes; la reinterpretación de los

homónimos es muy rara, y el préstamo semántico no es un proceso normal en la lengua cotidiana.

4.5. La extensión del significado

Pottier Navarro¹¹⁷ (1991:7) nos define el léxico polisémico como: “los diferentes valores que puede adoptar una palabra en una lengua natural determinada”, además, todos los conceptos discutidos sobre la polisemia que hemos presentado en los epígrafes anteriores nunca dejan de analizar los significados propios de los términos polisémicos, aunque se enfoquen en cumplir diferentes metas, pues unos quieren distinguir la polisemia de la homonimia y otros pretenden comprender el desarrollo de los significados a lo largo de la historia. De esto obtenemos que, si nos concentramos en el aprendizaje de la polisemia, su objetivo fundamental es conocer perfectamente y utilizar correctamente los diversos significados del léxico polisémico.

En efecto, el estudio del significado es una tarea muy compleja, aparte de los conocimientos teóricos que se han mencionado detalladamente en el capítulo III, tales como los siete tipos de significado (la teoría de Leech), la diferencia existente entre el sentido y el referente, las nociones sobre la designación, el significado y el sentido que fueron ofrecidas por E. Coseriu, etc. En esta sección solo pretendemos comprender los significados de las palabras polisémicas; concretamente, cuando encontramos signos lingüísticos que están aislados, podemos emplear un diccionario para entender el significado general o unos sentidos básicos; pero, si estamos enfrente de un término polisémico que pertenece a un contexto definido, debemos recordar la concepción de Márquez Linares (1999:126): “la polisemia es el resultado de la extensión de significado”, es decir, aunque muchas veces podemos asegurar el

¹¹⁷ Extraemos la noción del léxico polisémico que fue aplicada por Navarro, porque solo nos pone de relieve que la polisemia tiene varios valores y no discute más sobre si existe o no relación entre sus significados. Esta idea coincide con la que deriva de la enseñanza de las palabras polisémicas en el sistema de ELE. Si se quiere saber más sobre este aspecto, se puede encontrar desarrollada en el epígrafe 5.1.

significado determinado en una situación exacta, a través de los mecanismos literarios también podemos en ocasiones obtener más significados de una palabra polisémica.

Particularmente, tomamos el ejemplo del adjetivo “verde” que aparece en el trabajo de Schulte-Herbrüggen (1978:53-56), a pesar de que el *diccionario de RAE* (2014:2229-2230) nos presenta veintidós significados, ejemplificados todos ellos con oraciones concretas de este término. Por encima de todo, no queremos conocer definitivamente cuántos significados tiene esta palabra o discutir cuál significado es el más cierto, sino poner de relieve que la polisemia es un fenómeno que puede extender el significado mediante los recursos literarios, o como ha explicado Schulte-Herbrüggen, mediante las analogías de cualidad de las cosas y las asociaciones mentales de diferentes tipos, consiguiendo en el proceso la evolución polisémica.

Fundamentalmente, con la naturaleza imaginativa de la cognición humana, la metáfora y la metonimia son dos de los mecanismos principales que actúan en la extensión del significado.

4.5.1. Los recursos literarios: la metáfora y la metonimia

Con respecto a la comprensión de la metáfora¹¹⁸, “un ir más allá” es su explicación etimológica que procede del griego, la cual tradicionalmente se refiere a un viaje, que tiene como punto de partida el término real y como punto de llegada el término irreal, imaginario o metafórico, teniendo en cuenta que estos términos poseen una relación de semejanza o identidad (Penas Ibáñez, 1993:30). A modo de ejemplo, la palabra “lengua” en el verso: “*De verdes hojas, lenguas vi que hacía, por murmurar un rato, el manso viento*” (González Quintas, 2006:64); el poeta pretende dar un sentido animador o personificador al árbol, de ahí que convierta las hojas en

¹¹⁸ Como ha explicado Penas Ibáñez (1993:30), a veces la metáfora y el símil son dos técnicas literarias que los hablantes no pueden diferenciar bien, porque estos recursos se utilizan aprovechando la relación de semejanza común entre los términos semejantes; pero de hecho, para que exista un símil, este siempre debe estar introducido por el morfo modal-comparativo “como”, mientras que este símbolo no aparece en las metáforas.

“*lenguas*” para describir el momento en el que el viento sopla el árbol. Esto es, a través de la técnica metafórica, que elabora la relación entre la persona y el árbol, la segunda cosa inanimada va a tener el carácter de “*lengua*” de la gente, pudiendo gemir, suspirar, murmurar y charlar.

Además, si nos centramos en el análisis de la metáfora que está relacionado con las palabras, podemos citar aquí la definición de DuMarsais (1800, citado en Le Guern, 1978:13): “la metáfora es una figura por medio de la cual se transporta, por así decir, el significado propio de una palabra a otro significado que solamente le conviene en virtud de una comparación que reside en la mente”.

Antes de mencionar el funcionamiento de la metáfora como ente productor del cambio del significado de la palabra, y mostrar unos primeros tipos relevantes de la misma, debemos recordar un poco las nociones sobre el significado denotativo y el significado connotativo. En el epígrafe 3.3, no solo los siete tipos de significado de la teoría de Leech (1985) nos presentan la importancia de estos dos significados, sino que, en la enseñanza del español como lengua extranjera, la denotación y la connotación también son conceptos elementales que los estudiantes necesitan dominar. Como ha presentado Beristáin (1995:110-112), la denotación es un significado referencial, mientras que la connotación es el significado secundario o terciario, que procede del significado denotativo, es diferente a este y aparece en el proceso discursivo. Si tomamos la palabra “*zorro*”, tendremos un primer nivel de significado que es “un animal mamífero”; sin embargo, al mismo tiempo, si decimos de alguien que es un “*zorro*”, intentamos indicar que esta persona posee la característica de este animal: “*persona muy taimada, astuta y solapada*” (RAE, 2014:2286-2287).

Evidentemente, en el proceso de crear los significados connotativos, el uso de la metáfora ocupa una posición sobresaliente, y en las oraciones en las que se aplica esta técnica literaria, no se nos ofrece el significado denotativo, sino que solamente se nos presenta una connotación. Podemos encontrar un gran número de metáforas en el ámbito literario, usadas por el autor para intentar presentar una obra bella e

interesante, como por ejemplo en el conocido verso de Antonio Machado¹¹⁹: “caminante, son tus huellas, el camino y nada más / Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”, el cual nos hace entender el significado de “camino” como “la vida humana”, y el “andar” como el “vivir”. Además, Lope de Vega redacta la oración: “Ciudadano: «Porque como *son los ojos*, Que con la beldad se ciegan, Presidentes de esta sala, Y *oidores* de pocas letras»”, que pertenece a la comedia *Premio de la Hermosura* (Penas Ibáñez, 1993:36), la cual también utiliza la metáfora para mencionar el significado connotativo, pues interpretamos directamente el “ojo” como la “vista”, y el “oidores” como “oído”.

En concreto, la metáfora es uno de los recursos expresivos más importantes dentro de la literatura y, tomando como partida la imaginación humana, en varias lenguas o estilos literarios esta técnica retórica puede clasificarse en tipos como: metáfora antropomórfica, metáfora zoomórfica, metáfora sinestética, metáfora aposicional, metáfora gramaticalizada, metáfora cosificante, etc. (Penas Ibáñez, 1993:32-37).

En el año 1986, Lakoff y Johnson (1980, citado en Márquez Linares, 1999:130) publicaron la monografía *Metáforas de la Vida Cotidiana*, que nos enseña que esta no solo es un fenómeno fundamental asociado a la lengua, sino que también se relaciona con el “pensamiento y la actuación de los seres humanos”; por tanto, consideramos que la metáfora es un fenómeno natural de la lengua literaria. Así mismo, este recurso funciona como una herramienta que permite a la gente adoptar nuevas realidades. En el proceso de extender el significado del componente léxico en nuestra vida común, la metáfora es una de las fuentes más destacadas de la polisemia.

A continuación, siguiendo el propósito de nuestra tesis, que es la investigación del aprendizaje de las palabras polisémicas, vamos a continuar destacando la importancia de la metáfora, puesto que Lyons (1980:507) nos muestra que: “la polisemia [es] producto de la creatividad metafórica”. Además, la gran mayoría de los trabajos que discuten las motivaciones de la polisemia nos señalan claramente la

¹¹⁹ El verso recogido procede del poema XXIX de *Proverbios y cantares*, que fue escrito por Antonio Machado.

importante posición de este recurso literario. Sobre todo, la metáfora es un mecanismo que crea más significados en la lengua y en la vida cotidiana.

Por añadidura, hay otra técnica literaria que también en muchas comunicaciones o textos se emplea con el mismo objetivo de extender el significado de la palabra, la metonimia. Este recurso no es lo mismo que la metáfora, pues sustituye una palabra por otra con la que posee una relación de proximidad. Según la naturaleza de estas relaciones, podemos clasificar a la metonimia en tipos como los siguientes: de causa a efecto, de efecto a causa, de instrumento a fin, de continente a contenido, de la cosa a su lugar, etc. (Le Guern, 1978:14; Ricoeur, 1980:86-87) Así, la frase “*dos platos*” puede indicar la comida, la oración “*no tengo pan*” en una situación especial va a significar “*no tengo trabajo*”, etc.

Es más, la sinécdoque constituye un tipo especial de metonimia que consiste en transmitir un nuevo sentido a partir de extender, restringir o alterar los significados de la palabra, con el fin de designar un todo con el nombre de una de sus partes o viceversa. Por ejemplo, en “*la casa tiene tres bocas que alimentar*”, “*tres bocas*” se refiere a tres personas de la familia o tres hijos; “*tengo catorce primaveras*” expresa que “*tengo catorce años*”; en “*Pepe ha ido a la policía*”, el término “*policía*” sirve para señalar una oficina determinada, no toda la institución.

Por eso, en el proceso de extender más significados de las palabras por las propiedades imaginativas del aparato cognitivo humano, sin duda, los recursos expuestos son los más importantes para adquirir nuevos sentidos por los contextos concretos y determinados. En el aprendizaje de la polisemia, no solo las investigaciones docentes se centran en analizar la fuente de las palabras polisémicas y nos exhiben cómo y por qué surge este fenómeno a través de la metáfora, la metonimia y la sinécdoque; sino que también resulta ser un fenómeno que se halla presente en la mayoría de las comunicaciones realizadas tanto en la vida de los estudiantes como en el aula de ELE.

4.5.2. La polisemia y la cultura

La propia enseñanza lingüística contiene *ipso facto* una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad (Grève y Van Passel, 1971:173).

Efectivamente, nadie puede negar que la lengua sea un fenómeno sociocultural, y siempre se haya de mostrar una serie de prácticas sociales y de valores culturales que estén dentro de esa lengua. En particular, en el desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera, como ha señalado Robles Ávila (2003:721-723), hoy en día, los aspectos de la cultura se relacionan con la lengua tanto en el empleo de los esquemas lingüísticos, formas o estructuras como son el uso del plural de modestia, la fórmula de tratamiento en español, etc.; como en el uso de las frases hechas, los modismos, los refranes, o la selección del léxico en los contextos definidos, como por ejemplo en un funeral, en un cumpleaños, o para presentar una poesía y describir un tema especializado (comercio, arquitectura, etc.). Todos estos aspectos necesitan ser aprendidos por los estudiantes de ELE.

Aunque muchos expertos nos confirman la importante relación que se establece entre la cultura y la lengua, la primera es un ente complejo que puede establecer muchos contactos con diversos campos y, en realidad, ningún documento puede explicar todos los contenidos detalladamente, pues solo podemos consultar análisis parciales realizados desde las perspectivas personales de cada autor. Además, para no alejarnos del tema de nuestra tesis, tampoco queremos abordar la relación de la cultura con la lengua desde un punto de vista general, sino concentrándonos en la inseparable relación de la cultura con la polisemia.

Antes de exponer el desarrollo, desde nuestra perspectiva, del estudio de la relación entre la polisemia y la cultura, primeramente, ya que la polisemia es un fenómeno del léxico, deberemos apoyarnos en el gran número de investigaciones publicadas que analizan la relación entre léxico y cultura. Así pues, las ideas de Tusón (1995:43-48) nos aclaran que el léxico es el nivel más accesible de todo el sistema

lingüístico, de ahí que el vocabulario permita que la gente construya las explicaciones con la finalidad de transmitir los mensajes de cualquier tipo, tanto del entorno común a toda la humanidad (el agua, el fuego, el día, la noche, etc.) como del marco específico de cada pueblo (el hielo y las focas; el desierto y los camellos; etc.). Es más, mediante el léxico expresamos nuestra vida social, nuestras ideas cognitivas, las costumbres y todos los entes que existen en el mundo; con esto podemos decir que las palabras son el espejo de la sociedad y la cultura.

Por añadidura, acerca de la utilización de las unidades léxicas para presentar la cultura y la sociedad, el vocabulario español no solo va a exponernos la sociocultura de España, sino que también va a reflejar la del resto de los países hispanoamericanos. Para comprender las contribuciones específicas de cada país debemos conocer el análisis de la dialectología, que es una ciencia relevante para identificar y distribuir el uso de los términos en función de su frontera geográfica determinada. (Serrano, 2011:181) Generalmente, cuando los hablantes son de diferentes lugares que poseen valores sociolingüísticos independientes, es normal que se seleccione un léxico determinado frente a otro, aunque tengan el mismo significado, o la misma designación. Por ejemplo: respecto a los artículos de escritorio, en España se dice “ordenador”, hecho que contrasta con “computador”, usado en Santiago, y “computadora”, en Quito y Lima. El “sello” de España se corresponde a la “estampilla” de Hispanoamérica; el término “grapadora” que se utiliza en España se convierte en la “corchetera” en Chile, etc. (Ueda y Ruiz Tinoco, 2003:145-146)

Al contrario, también sucede que dos palabras distintas pueden indicar un mismo hecho en diferentes sitios, como ha analizado Ávila¹²⁰ (1997:95): el término “sello” se usa en La Habana para presentar el significado “trozo pequeño de papel que se adhiere a una carta para enviarla por correo”¹²¹, en cambio, la gente que vive en

¹²⁰ Los ejemplos de Ávila (1997:77-102) originalmente aparecen en la obra *Variación léxica del español en el mundo. Mapas y estadísticas*. (<http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/index.html>), coordinada por Ueda y Takagaki (1993). En la actualidad, ya es un proyecto en el que muchos lingüistas reconocidos participan y ofrecen sus comentarios.

¹²¹ Extraemos el significado de los términos “sello” y “timbre” directamente de la investigación de Raúl Ávila (1997:95), que desea explicarnos la variación léxica. Usamos esto en lugar del *diccionario de la RAE* (2014) porque en este texto se nos presenta los significados de una manera más diferenciada que la forma en la que los presenta la *RAE*.

México aplica la palabra “*timbre*” para describir este concepto, usando “*sello*” para significar: “utensilio con el que se imprime una figura en un papel para darle validez”, significado que a su vez, en La Habana, es contenido por el término “cuño”. Por encima de todo, al desarrollar el aprendizaje del léxico, la cultura es un factor elemental que lleva a que los estudiantes no deban solo centrarse en el estudio puramente lingüístico, sino que también han de conocer los aspectos relacionados con la sociedad y la cultura de cada zona.

Por otra parte, en lo que se refiere al análisis del léxico polisémico, M. Bréal, (Muñoz Núñez, 1999:47-58) que es el primer autor que lo teorizó, no solo nos aporta el nuevo nombre oficial para este fenómeno lingüístico, sino que pone de relieve que este estudio se concentra en el ámbito de la semántica y nos menciona otra fuente de la polisemia, la “*especialidad*”, que intenta aclarar que podemos realizar la especialización del significado en un determinado grupo social, profesional, etc. A continuación, K. Nyrop nos plantea que cualquier término posee un significado dominante, y es posible que obtenga más significados ocasionales, en función de las demás palabras que lo acompañan en un contexto, el cual puede depender de los numerosos sujetos hablantes, las diversas épocas o los diferentes lugares (o sea, vemos cómo la cultura también puede actuar como una fuente de la polisemia). Es decir, en el proceso de definir el significado de una palabra polisémica, hemos de tener muy en cuenta factores importantes como los siguientes: el sujeto hablante, la época y la geografía, etc.

Además, el trabajo de Ibarretxe-Antuñano, que pretende investigar el fenómeno polisémico sobre los verbos de percepción, nos muestra que:

El lenguaje no refleja hechos basados en un mundo objetivista exterior, totalmente independiente de lo que las personas observan, sino que refleja estructuras conceptuales que la gente construye basándose en una experiencia y conocimiento, más o menos común, del mundo exterior que les rodea y de su propia cultura (2003:215).

Nos llama mucho la atención la teoría de Johnson (1987), que está situada en la lingüística cognitiva, y que nos propone que el entendimiento del significado nunca puede dejar de lado nuestra interacción con el mundo físico, social y cultural que nos rodea. De la misma forma, Stefferson y Joag-Dev mencionan que es muy acertada la idea de Fries sobre que la información cultural debe ser incorporada al estudio del significado (Giudici Fernández, 2003:61).

A partir de todas las opiniones expuestas sobre la relación entre la cultura y el léxico, y su posible papel dentro de las fuentes de la polisemia, ahora conocemos claramente que la polisemia y la cultura son dos entes que nunca se pueden separar, y que los conocimientos culturales son de obligado conocimiento para el aprendizaje del significado de las palabras polisémicas. En el próximo epígrafe, vamos a aclarar más teorías docentes y enumerar los ejemplos que están relacionados estrechamente con la enseñanza del español como lengua extranjera.

4.5.2.1. La polisemia y los diferentes países hispanoamericanos

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* nos muestra que los usuarios de la lengua deben desarrollar las capacidades comunicativas, las cuales siempre constan de los siguientes componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas (2002:106). Con relación al aprendizaje de la polisemia, en el capítulo II ya hemos aclarado que es un contenido situado en una posición muy importante en lo concerniente al dominio la competencia léxica, y el *MCER* (2002:108) nos definió que este tipo las palabras eran las que tenían varios significados y pertenecían a las clases abiertas.

A continuación, para desarrollar la competencia léxica, que es una de las seis capacidades de la competencia lingüística, se exige a los estudiantes que comprendan los elementos léxicos y gramaticales (como los refranes, los proverbios, los modismos, las frases hechas, etc.). Cuando estamos frente a los términos que aparecen

aislados o corresponden a unos contextos concretos, según la idea de varios expertos, tanto en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (Baralo, Marta; Lahuerta, Javier y Pujol Mercè; y etc.), como en la semántica (Lyons, Ullmann, y etc.), el estudio y la determinación del significado de las palabras es un componente fundamental. Por encima de todo, debido a que la polisemia es un fenómeno lingüístico, que puede poseer un gran número de significados, ¿Cómo estudiar sus significados? ¿Cuántos significados existen en el léxico polisémico? ¿Por qué pueden tener estos significados? Todas son preguntas que necesitamos analizar.

En este subepígrafe seguimos con la discusión de cómo se refleja concretamente el contacto de la polisemia con la cultura. Nos centraremos en particular en explicar la relación entre el significado de las palabras polisémicas y la cultura o la frontera geográfica. Para empezar, nos basamos en las opiniones expuestas en el *MCER*; sin embargo, es una lástima que no hallemos más explicaciones sobre el análisis del significado de los términos polisémicos en la parte de la competencia léxica, y solo la competencia sociolingüística nos mencione una escasa de información.

“[Comprender] el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” es la concepción de la competencia sociolingüística¹²² que es ofrecida por el *MCER* (2002:116), entre cuyos asuntos se incluyen los conocimientos relacionados con el ámbito sociocultural, además de tener otras partes especiales, tales como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Concretamente, en cuanto a los marcadores lingüísticos sobre el dialecto y el acento, el *MCER* (2002:118) nos

¹²² El estudio sociocultural es: “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo”, un estudio que está relacionado estrechamente con la sociolingüística (*MCER*, 2002:100). Además, la dialectología es “el estudio de la variedad y variación geográfica y social de la lengua (...) y no dispone de un método propio y específico para recoger y estudiar sus materiales”. (Serrano, 2011:19) Hemos expuesto estos tres conceptos (los anteriores y la competencia sociolingüística) para que los estudiantes no se confundan con estas ciencias que han aparecido en estos epígrafes, puesto que en realidad son tres disciplinas independientes, aunque mantienen un vínculo estrecho.

menciona la palabra “*miaja*”¹²³, que significa “una parte muy pequeña de algo”, y se utiliza especialmente en determinadas zonas de España.

De hecho, el anterior es el único ejemplo que aparece en el *MCER* sobre la relación entre el significado de la polisemia y la geografía o la cultura. Sin embargo, en la vida cotidiana muchas palabras polisémicas constan de un significado o unos significados propios, dependiendo de los diversos territorios. Con la finalidad de que los estudiantes de ELE puedan ver claramente y saber que esto es un fenómeno frecuente, vamos a extraer unos términos del *PCIC* que pertenecen a los niveles A1-B2, sin apuntar el análisis de los significados de la polisemia propios de la región de España y centrándonos en los de la región hispanoamericana, de ahí que obtengamos el siguiente gráfico:

Las palabras	<i>PCIC</i>	Los territorios geográficos y el significado especial ¹²⁴
Recado	B2 (NG), 7.2: Expresión verbal.	<u>Argentina, Bolivia y Uruguay</u> : apero de montar. <u>El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua</u> : aderezo líquido y espeso usado para condimentar carnes. <u>Honduras y Nicaragua</u> : picadillo con que se rellenan las empanadas. <u>Puerto Rico</u> : Mezcla de especies que se usa como sazón.
Sencillo	B1 (NG), 6.9: Precisión, claridad.	<u>América</u> : calderilla, dinero suelto.
Azul	A1 (NG), 5.12: Color.	<u>México</u> : miembro del cuerpo de Policía.
Prensa	B1 (NE), 9.4: Prensa escrita.	<u>El salvador</u> : rimero.
Ambiente	B1 (NE), 10.3.2: Decoración de la casa. (ambiente	<u>Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela</u> : habitación de una casa.

¹²³ Si consultamos el *diccionario de RAE* (2014:1458), no podemos encontrar esta explicación, puesto que, en primer lugar, este término posee dos entradas, una es “meaja (moneda de vellón)” y la otra presenta tres significados: “1. Migaja (parte más pequeña y menuda del pan); 2. Migaja (porción pequeña de algo); 3. Buba y R. Dom. galladura”. Ninguna acepción nos transmite el conocimiento de la cita que hemos extraído.

¹²⁴ A la hora de escoger los significados aquí expuestos, hemos recurrido al *Diccionario de la Lengua Española* (2014). Es importante citar la fuente ya que diversos diccionarios pueden ofrecernos diferentes resultados. Sobre este tema nos expandimos detalladamente en el capítulo V.

	moderno)	
Competencia y etc.	B2 (NE), 15.3.1. Transacciones comerciales y mercados.	<u>América</u> : competición deportiva.

Gráfico 11. Los términos polisémicos en los países hispanoamericanos (PCIC, 2006a)

En consecuencia, para estudiar el significado de una polisemia, la cultura y la geografía son factores relevantes, aunque en la enseñanza del español como lengua extranjera todavía no se le dé mucha importancia a esta parte, por lo que vamos a exponer una investigación sobre este tema en los capítulos VI y VII.

4.6. Ambigüedad y polisemia

En nuestro estudio, que se dirige hacia la enseñanza de las palabras polisémicas, es necesario que exponamos unas explicaciones concretas y minuciosas procedentes de los teóricos más relevantes del ámbito lingüístico, con el propósito de que los docentes entiendan los conocimientos elementales de este fenómeno; además, vemos cómo la existencia de esta polisemia lleva en ocasiones a que surjan problemas para interpretar correctamente el sentido los mensajes transmitidos. De esta manera, ahora exponemos la discusión sobre la ambigüedad, que está vinculada estrechamente con la polisemia.

En efecto, un estudiante de español necesita entender o interpretar bien el mensaje que el hablante quiere emitir, pero en todas las lenguas existen palabras y enunciados que nos ofrecen problemas de comprensión porque sus interpretaciones no son únicas. Por ejemplo, vamos a intentar comprender la oración que se cita en el trabajo de Gutiérrez Haces (2010:127): “*La madre de Michael Jackson declaró que se hará cargo de sus hijos*”; según las explicaciones del autor, es posible que esta frase tenga dos interpretaciones distintas, una es: “la señora Jackson se hará cargo de sus

[propios] hijos”, y otra significa “la señora Jackson se hará cargo de sus nietos, los hijos de Michael”.

A continuación, vemos y analizamos otro ejemplo que Pottier Navarro (1991:19) nos ha presentado: “*La secretaria está en el despacho*”; la cual también es una oración ambigua, dado que los términos polisémicos “*secretaria*” y “*despacho*” a la vez pueden producir dos significados diferentes:

Secretaria	despacho
1. mujer de secretario.	1. aposento...destinado para despachar los negocios.
2. la que hace oficio de secretario.	2. tienda donde se venden determinados efectos.

Por lo tanto, cuando el alumno intenta traducir la frase entera, al menos existen cuatro formas diferentes y probables de hacerlo, tales como: “la mujer de secretario está en la tienda donde se venden determinados efectos”, “la secretaria que hace oficio de secretario, está en la tienda donde se venden determinados efectos”, etc.

Si tratamos de la primera oración que tiene dos significados posibles, Gutiérrez Haces (2010:117-131) nos aclara que esta es una de las dificultades con la que se halla frecuentemente el alumno a causa del error en el orden de las palabras, denominando a este problema “ambigüedad”, la cual en algunos casos es espontánea y en otros resulta intencional. Además, si estamos frente a la segunda oración que posee varias interpretaciones, Pottier Navarro (1991:19-21) nos menciona que esta ambigüedad de interpretación es el fruto de una polisemia léxica, de una polisemia gramatical o de un contexto comunicativo en el que faltan las informaciones explícitas. En consecuencia, la ambigüedad es un fenómeno que nos lleva a la incertidumbre y la confusión en las frases o palabras cuyos sentidos son variados y ambiguos.

La ambigüedad¹²⁵ no es un fenómeno sencillo de analizar. Primeramente, es un estudio que al igual que la polisemia¹²⁶ puede existir en el nivel léxico, en el nivel

¹²⁵ Desde un punto de vista puramente lingüístico, Ullmann (1980:176-180) considera que la ambigüedad puede manifestarse en tres maneras principales: fonética, gramática y léxica.

¹²⁶ En nuestra tesis no distinguimos la polisemia en estas tres formas distintas (léxica, morfológica y

morfológico y en el nivel sintáctico, hecho que ya descubrieron los autores clásicos (García Yebra, 1981b:40). Es más, igual que sucede con la polisemia, diferentes autores proponen diversas metodologías que llegan a distintos resultados. Como ya hemos expuesto, las causas que producen la ambigüedad son el orden de las palabras, la falta del contexto y la polisemia. Por otra parte, si volvemos a las ideas de Ullmann (1978:176-180), aunque no la tratemos en nuestra tesis, la homonimia es otro fenómeno que puede causar la ambigüedad a la hora de tratar de interpretar un mensaje.

Por lo que se refiere a nuestra tesis, solo pretendemos mencionar la relación entre el léxico polisémico y la ambigüedad, amén de declarar sus diferencias. Básicamente, además del interesante ejemplo de Pottier Navarro, que nos presenta que los términos polisémicos son elementos relevantes, los cuales les sirven a los hablantes para obtener varias interpretaciones de una misma oración; en el uso ordinario de la lengua también hallamos más casos de ambigüedad, como por ejemplo, en la frase: “*nos vemos en el banco*”, en la que no podemos asegurar si: “¿nos vemos en el banco del parque?” o “¿nos vemos en la entidad bancaria?”; en la oración: “ahí hay un mango”, posiblemente interpretemos “un mango para comer”, “un chico guapo” o “un árbol de mango”.

En definitiva, la ambigüedad se produce dentro del factor léxico de la polisemia, sin embargo, también influye la falta de suficiente información en las situaciones comunicativas. Así pues, para distinguir las fronteras entre la polisemia y la ambigüedad, debemos aprender las ideas de Pottier Navarro (1991:19-21), quien ya nos ha puesto de relieve que era indispensable insistir en sus diferencias, teniendo en cuenta que él considera que la ambigüedad: “es una propiedad de ciertas oraciones realizadas, que presentan varios sentidos”. Además, la determinación del sentido de una oración no depende del significado de sus palabras, sino de la idea transmitida por la oración, de modo que: “el sentido de una oración es su idea, el sentido de una

sintáctica), teniendo en cuenta que solo pretendemos investigar el léxico polisémico. Aunque, en realidad podemos encontrar más documentos que tratan de estos niveles de la polisemia: el nivel léxico (Ullmann; Muñoz Núñez; Gutiérrez Ordóñez y etc.), el nivel morfológico (Rainer, 2010) y el nivel sintáctico (Lyons).

palabra es su empleo”. El autor, consciente de lo confusas que resultan sus declaraciones, prosigue aclarando que en realidad las diferencias entre polisemia y ambigüedad están relacionadas con las distinciones entre “oración” y “enunciado”, siendo la primera lo que sucede en el ámbito de la lengua, sin tener en cuenta la intención del hablante ni la situación comunicativa externa, y el segundo, el mensaje emitido por un emisor en una situación comunicativa real (consultar capítulo III para más información sobre la diferencia entre estos conceptos). Es decir, la ambigüedad solo se produce en el ámbito de la interpretación del enunciado, mientras que la polisemia pertenece más al ámbito de la oración. Así, podemos decir que la polisemia es una fuente importante en el proceso de producción de la ambigüedad cuando nos falta el soporte de un contexto concreto.

4.7. La polisemia desde dos perspectivas: hablante y oyente

En torno a la discusión de los aspectos fundamentales de la polisemia léxica, la mayoría de los autores consideran que este fenómeno provoca muchos problemas de comprensión por una mala interpretación del oyente. La solución a esta problemática se desarrolla en el campo semasiológico, es decir, la semántica interpretativa. Sin embargo, realmente también existen algunas corrientes lingüísticas que presentan este fenómeno desde la perspectiva de la mente del hablante.

a) La perspectiva del hablante

Una de las tendencias lingüísticas que ha analizado la polisemia desde la perspectiva del hablante es la semántica cognitiva¹²⁷. Esta teoría investiga la

¹²⁷ La ciencia cognitiva, que apareció en la década de los ochenta, ha experimentado un auge en el campo de la investigación lingüística. Su objetivo es responder a cómo creamos sentidos a nuestro alrededor y cómo esta creación de sentido nos permite sobrevivir en el mundo en que vivimos (Muñoz Gutiérrez, 2006:1-28).

polisemia léxica a partir del concepto de los prototipos y un caso especial de categorización¹²⁸, para acabar detallando:

(...) La polisemia como la existencia de una única palabra y una sola categoría, con varios contenidos relacionados donde el principal es el prototípico mientras que los demás, considerados secundarios, corresponderán a miembros más o menos alejados de la categoría¹²⁹ (Muñoz Núñez, 1999:153).

Aparte de lo anterior, también es necesario incidir en dos fenómenos fundamentales para la motivación de la polisemia léxica en la mente del hablante: la metáfora y la metonimia. Ambos pueden añadir nuevos significados a la categoría de una palabra. Estos significados se crearán a través de la intención mental del hablante.

b) La perspectiva del oyente

En la semántica preestructural, la semasiología es una ciencia que surgió en 1825 con dos objetos de estudio: “el del contenido de las palabras y de las leyes que rigen sus cambios de significado, y el del contenido de una palabra particular”. (Muñoz Núñez, 1999:130).

El método semasiológico, de esta forma, analiza un campo de significados cuando se produce un acto de comunicación, porque el emisor debe transmitir objetos mentales que llegan en una serie de contenidos, y el oyente necesita determinar, seleccionar, e interpretar el sentido único de estos contenidos para el buen entendimiento en el proceso semasiológico.

¹²⁸ “La categorización, frente a las categorías clásicas y cerradas (de formulación aristotélica), se basa en los datos de la experiencia. Las nuevas clases o categorías resultantes son abiertas y difusas (Lamíquiz, 1998), y presentan dentro de ellas elementos especialmente representativos, también llamados prototípicos (Kleiber, 1995). Estas categorías se organizan gracias a los conocidos “modelos cognitivos idealizados” (M.C.I.), que son los que ordenan, a su vez, nuestro espacio mental (Lakoff, 1978)” (citado en García Jurado, 2003:85-111).

¹²⁹ El autor entiende por categoría aquellos significados de una palabra que tienen cierta relación de proximidad; es decir, todos los significados de una palabra polisémica forman una misma categoría. Los de dos palabras homónimas, dos categorías.

Además, otra disciplina que investiga el problema de la polisemia en la interpretación del oyente es la semántica interpretativa. Básicamente, un oyente necesita de un diccionario y unas reglas de proyección semántica para la correcta interpretación del mensaje. En su caso, la misión del diccionario será la de ofrecer las características semánticas de las unidades léxicas; como ejemplo, veamos el sustantivo “*cadena*”¹³⁰:

(Del lat. *catēna*)

1. f. Serie de muchos eslabones enlazados entre sí, normalmente metálicos, que sirve principalmente para atar, sujetar o adornar.
2. f. Conjunto de personas que se enlazan una con otra por un motivo determinado.
3. f. Conjunto de emisoras de radio o de televisión que emiten programas simultáneamente.
4. f. Canal de televisión.
5. f. Arq. Bastidor de maderos fuertemente ensamblados, sobre el cual se levanta una fábrica, como el revestimiento de un pozo, o una armazón, como el chapitel de una torre.
- 6¹³¹. f. Quím. En una fórmula, sucesión de átomos de carbono o de silicio enlazados, dispuestos en cadena abierta (serie grasa) o en cadena cerrada (serie cíclica).
7. f. Tecnol. Sucesión de elementos, dirigidos al mismo fin, que funcionan enlazados de manera que cada uno recibe información del anterior y la transmite al siguiente.

A través de esta entrada, el estatus categorial del término “cadena” y sus diferentes marcadores semánticos en diversos campos (químico, tecnológico, etc.), facilitan la selección que hacemos de uno de ellos y la interpretación correcta de la oración. Si atendemos a la frase “*No sabe qué programa ponen en esta cadena*”, utilizamos el significado (4); en cambio, en “*la cadena alimenticia*”, usamos el significado (7). Las reglas de proyección semántica que empleamos deben tener en

¹³⁰ No exponemos todos los significados que aparecen en los diversos diccionarios, sino que solo anotamos las acepciones relevantes que provienen del *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014:376), y del *Diccionario general de la lengua española* (Larousse, 1997:181).

¹³¹ En torno al significado (6), el cual meramente se utiliza en el campo químico, no podemos encontrar esta explicación en el *Diccionario de la RAE*.

cuenta los significados de las unidades y la interacción entre significado y la estructura sintáctica para que se cumpla una interpretación unívoca.

4.8. Conclusión parcial

Para investigar y comprender el objeto fundamental y relevante de nuestra presente tesis, la polisemia léxica, en este capítulo IV hemos expuesto detalladamente su estudio, de tal modo que podamos conocer perfecta y completamente este fenómeno lingüístico, que sin ninguna duda existe en la lengua española.

En efecto, el estudio de la polisemia léxica no es un tema nuevo, pues en la época de Aristóteles, los filósofos y pensadores ya comenzaron a definirlo y analizarlo; no obstante, hemos prestado atención al aprendizaje de los documentos de la polisemia que tienen relación con la semántica, dado que esta ciencia ofrece una forma innovadora de desarrollar y explicar la polisemia léxica, aunque esta sea una técnica nueva, pues el análisis de la polisemia a través de la semántica se remonta hasta hace tan solo poco más de un siglo.

Primeramente, expresamos el surgimiento de la palabra “polisemia”, que fue creada por el semantista M. Bréal y cuyas disertaciones tratan de los motivos o las causas de que exista la polisemia léxica. Además, enumeramos las ideas o las concepciones sobre este conocimiento apoyándonos en los semantistas sobresalientes (Lyons, Ullmann, B. Pottier, R. Trujillo, Muñoz Núñez, García Hernández, etc.); sin embargo, debido a que desde el inicio la homonimia es un fenómeno que tiene muchas vinculaciones con la polisemia, con el propósito de aclarar o saber el estado actual de cómo identificar los dos fenómenos, también exhibimos el estudio de la homonimia y los criterios concretos que se centran en distinguir ambos fenómenos lingüísticos.

A continuación, queremos profundizar o extender el conocimiento de la polisemia léxica, de modo que resumimos las principales investigaciones sobre sus tipos, sus fuentes, etc. También abordamos el estudio de la metáfora y la metonimia

debido a que son dos motivos muy relevantes para el proceso de producir los nuevos significados de las palabras polisémicas, presentando detalladamente sus conceptos y características. Es más, el español es un idioma que es hablado en 23 países, por lo que es posible que diferentes lugares produzcan o posean significados particulares de un término polisémico, de ahí que hagamos un epígrafe concreto para discutir este tema relevante.

En resumen, creemos que todos los conceptos mostrados son beneficiosos para que conozcamos en profundidad el fenómeno polisémico. Después de tener todos estos conocimientos fundamentales, ahora podremos realizar el siguiente capítulo: la polisemia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Capítulo V. La polisemia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera

5.1. La definición de la polisemia léxica en ELE

En la parte teórica sobre la concepción de la polisemia léxica, como mencionamos en el capítulo anterior, la etimología y la afinidad de los significados son dos criterios fundamentales o relevantes que aparecen en la mayoría de las teorías presentadas, y hasta ahora, distintos expertos todavía insisten en opiniones propias y metodologías especiales para desarrollar el análisis de este fenómeno lingüístico sin llegar a conclusiones unívocas, por lo que es una pena que no podamos obtener su definición exacta. En esta parte, en relación con la intención de nuestra tesis, necesitamos investigar los estados de la enseñanza de la polisemia en el ámbito de ELE; por lo tanto, dejamos de lado el punto de vista semántico y pasamos a manifestar algunas aclaraciones en lo que concierne a definir la polisemia léxica desde las perspectivas didácticas.

En efecto, la enseñanza del español como lengua extranjera tiene una historia muy larga, y en la actualidad los profesores han ido poniendo más y más atención en el aprendizaje del léxico, así pues, debido a que la polisemia es una característica original del léxico, en un gran número de los trabajos reunidos tanto en los libros de la biblioteca como en las revistas de Internet, es normal que siempre encontremos apartados que describen la polisemia. Sin embargo, ni pretendemos ni es posible que exponamos todas las concepciones sobre los términos polisémicos; con la finalidad de conocer su situación general en el campo de ELE, solamente vamos a elegir unos escritos importantes:

Pluralidad de significados de una expresión lingüística (RAE, 2014:1748).

Se trata de voces que poseen varias acepciones (Ortega y Rochel, 1995:92).

A una misma unidad léxica le corresponden distintos significados según el contexto en el que aparece. La polisemia es un fenómeno muy extendido, sobre todo en palabras con significado léxico (sustantivos, adjetivos y verbos) (Cervero y Castro, 2000:30).

La polisemia. Fenómeno de intersección de significados por el que entre los lexemas idénticos se establece una sémica (Becerra Hiraldo, 1994:322).

En relación a la polisemia, podríamos entender que ésta se produce porque normalmente un vocabulario tiene la posibilidad de ofrecer un significado principal y otros ‘emparentados con el principal’¹³² (Rojas Mayer, 2000:18).

Primeramente, seleccionamos el significado de la polisemia que procede del *Diccionario de la lengua española*, el cual nos presenta una explicación de forma sencilla y sin discusión: la polisemia sucede cuando una palabra posee varios significados; la etimología del término y las relaciones entre sus significados no son tenidas en cuenta como reglas determinantes para la identificación del término polisémico; en la segunda, de Ortega y Rochel, sucede lo mismo que en la anterior, no hace falta entrar en polémicas teóricas para comprenderla.

En tercer lugar, la explicación de la polisemia de Cervero y Castro, que hallamos en el libro *Aprender y enseñar vocabulario*, se concentra en el aprendizaje del léxico dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera; aunque la definición es un poco extensa y nos introduce la influencia de los distintos contextos en la aparición de los diferentes significados, también es fácil que comprendamos qué

¹³² El autor recoge “emparentados con el principal”, de la opinión de Werner. (1982, citado en Rojas Mayer, 2000:18)

es la polisemia. Además, este manual tiene una gran importancia en el contexto docente al ser citado en numerosas obras centradas en la enseñanza de ELE.

Las últimas nociones que hemos escogido proceden de dos artículos que están vinculados claramente con la enseñanza del español, el primero, “en la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario”, y el segundo, “la variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros”. No obstante, a diferencia de lo que sucedía en las tres primeras definiciones, en esta ocasión los autores añaden otra vez una nota sobre la relación de afinidad entre los significados mediante dos formas diferentes: Becerra Hiraldo emplea “una relación sémica” para dar la definición de la polisemia, mientras que Rojas Mayer menciona que el significado principal y los demás significados del término polisémico están emparentados entre sí.

A pesar de que podríamos exponer más ideas, dentro de estas cinco descripciones de la polisemia ya sabemos que, con respecto a la identificación de la definición de la polisemia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera, los diversos investigadores también ofrecen distintos conceptos para perseguir su objetivo particular.

5.2. El tratamiento del diccionario

En torno al desarrollo de nuestra tesis, a partir de las opiniones de diversos maestros relevantes, tanto si pertenecen al ámbito teórico de la lingüística como si se producen en el campo práctico de la enseñanza del español como lengua extranjera, ya habíamos confirmado la importancia del vocabulario, y habíamos conocido claramente que las palabras son los elementos fundamentales que nos permitían entender los objetos existentes en el universo y transmitir los mensajes; sin embargo, a la vez, vimos que en el proceso de dominar las palabras también habían existido muchas dificultades, tales como conseguir la pronunciación perfecta¹³³, comprender la

¹³³ En cuanto a pronunciar correctamente las palabras españolas, los estudiantes chinos encuentran

formación de una palabra, aprender cómo realizar correctamente la selección de un significado determinado, dominar el uso correcto en la gramática, etc.

Así pues, ¿qué es una palabra? Debido a que este elemento lingüístico posee múltiples facetas, con la finalidad de dar una respuesta correcta, los expertos lexicológicos, morfológicos, semánticos o sintácticos seguramente nos ofrezcan diversas explicaciones; además, ¿cómo enseñar una palabra? Cada profesor puede tener una metodología especial o más concreta en relación a su experiencia profesional, a la necesidad de los estudiantes o al objetivo de curso. No obstante, cuando estamos frente a una palabra desconocida, si en este momento no podemos encontrar ninguna persona que nos enseñe todos los conocimientos relacionados con este término, tampoco hace falta que leamos las teorías de la lingüística para analizar o comprender profunda y completamente cómo estudiar la palabra; nos bastará, simplemente, con utilizar un diccionario.

No resulta difícil saber que el diccionario es usado frecuentemente por los alumnos en el proceso de aprender la lengua. Para empezar, a través del trabajo de Balteiro y Campos-Pardillos (2016:3054-3067), podemos ver un estado total de la cuestión que abarca desde la década de 1980 hasta el presente, en el que destacan varios investigadores del mundo inglés que prestan atención a la explicación sobre la necesidad de la utilización del diccionario y sus funciones beneficiosas, entre los cuales sobresale Graves (1987), quien menciona que el diccionario es: “*the second most popular book in the English language*”¹³⁴, teniendo en cuenta que tradicionalmente este manual era una de las herramientas más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; también tienen importancia O’Dell (1997), Sökmen (1997) y Thornbury (2002), a quienes les parece que es necesario enseñar al alumno las estrategias para usar correctamente el diccionario con el objetivo de que adquiriera el vocabulario de forma independiente. Además, Hosenfeld (1977), Nation y Coady (1988) muestran cómo en el aprendizaje del vocabulario, el diccionario puede

sobre todo una gran dificultad para presentar bien los términos que tienen los sonidos [p / b], [t / d], [k / g], dado que en el idioma chino mandarín no existe la misma distinción entre estas sílabas que las establecidas por las reglas de la lengua española. (Planas Morales, 2008:497-503)

¹³⁴ “El segundo libro más importante de la lengua inglesa”.

beneficiar tanto a la redacción y la producción oral como a la comprensión lectora y auditiva.

A continuación, con relación al entorno hispanoamericano, Cervero y Castro (2000:121-124) nos declaran que muchas veces, antes de comprar los libros sobre la gramática o un manual de la lengua meta, en primer lugar necesitamos comprar un diccionario. Torres González (1996:165-166) considera que si el estudiante quiere conseguir una comprensión total de un texto (oral o escrito), o desea ser capaz de realizar un aprendizaje autónomo, capacidad que es un objetivo fundamental que cualquier docente tiene que perseguir, el diccionario es el instrumento en el que se deberá apoyar un gran número de veces. Es más, Martín García (1999:13-15) nos expone de forma sistemática que el diccionario siempre desempeña dos funciones fundamentales, ejerciendo primero como instrumento descodificador que permite al alumno determinar el significado de una palabra en la lectura o la comprensión oral, y actuando en segundo lugar de manera contraria, puesto que obtiene un valor codificador, esto es, ofrece la información básica de los términos para que la gente pueda emplearla en las actividades orales o escritas (es decir, da información al usuario sobre qué palabras debe utilizar).

Por último, para explicar el uso elemental del diccionario en la enseñanza del español como lengua extranjera, tema que está relacionado con nuestra tesis, a pesar de que existe una heterogeneidad de situaciones de enseñanza definidas por numerosos factores lingüísticos y extralingüísticos, el experto Cano Ginés, quien aparte de mostrar las características del diccionario monolingüe, y explicar sus usos y sus estudios fundamentales (2003), aclara que el diccionario es uno de los instrumentos más importantes para los estudiantes de la lengua española, porque les ayuda dominar el significado de la palabra, a estudiar la ortografía, la pronunciación, la etimología, la categoría gramatical, la información sintáctica, las reglas gramaticales, etc.; se comporta como una obra de consulta o de aprendizaje y puede resolver cualquier duda léxica (2007:89-95). Moreno Fernández (1996:47-49) también nos asegura que además del profesor y de los manuales, los cuales han de

poseer una posición relevante, el diccionario también es un elemento fundamental en la adquisición de una lengua y para que el estudiante avance en su aprendizaje.

5.2.1. Los tipos principales de diccionario

Ahora bien, vemos que el diccionario es un soporte obligatorio en el aprendizaje de la lengua y sirve para que comprendamos las palabras, escribamos correctamente los términos y estudiemos el léxico de forma independiente; pero: “¿qué es el diccionario?” “¿todos los diccionarios son iguales?” “¿cómo y de qué manera se presenta el conocimiento de las palabras en el diccionario?” De hecho, Martín García (1999:23) nos ha señalado que la mayoría de los alumnos desconocen la existencia de diferentes tipos de diccionario, y tampoco saben qué contenido existe en cada uno ni cómo manejarlos.

En este epígrafe, no será necesario que mencionemos diversas concepciones sobre el diccionario, sino que solamente intentaremos exponer los tipos de diccionario y cómo seleccionar o usar un diccionario especial para que los estudiantes de ELE puedan aprender la lengua española. Así pues, como primer paso, conocemos su concepto simple a través del *Diccionario de la lengua española* (2014:794): “*Repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recoge, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación*”¹³⁵. Después, ponemos la atención en los diversos tipos de diccionarios existentes en el mundo y en cómo cada uno posee un objetivo determinado; no obstante, no es fácil organizar todos los diccionarios siguiendo un orden sistemático.

Estamos en el siglo XXI, una etapa en la que se desarrolla rápidamente la ciencia y la tecnología, y en la que surgen numerosos diccionarios con el propósito de ayudarnos a adquirir y mejorar el conocimiento del léxico. De entre todos los tratados

¹³⁵ Con respecto a la investigación central de nuestro trabajo, la cual se centra en el aprendizaje de la polisemia léxica, el término “diccionario” también puede ser un buen ejemplo, puesto que esta palabra es un sustantivo polisémico, cuya segunda significación es: “*catálogo de noticias o datos de un mismo género, ordenado alfabéticamente*” (2014:794).

sobre diccionarios, destaca el interesante libro *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, que fue creado por Haensch y Omeñaca (2004), y que propone que existen los diccionarios no generales y los diccionarios generales, y dentro de cada uno de ellos se engloban a su vez otros tipos y subtipos especiales. A continuación, exponemos una lista con una selección de estos tipos de diccionarios para conseguir una idea general de su trabajo¹³⁶.

A) Diccionarios no generales

a) Diccionarios sintagmáticos

- 1) *Diccionarios de construcciones y régimen*
- 2) *Diccionarios de colocaciones*
- 3) *Diccionarios de locuciones y modismos*
- 4) *Diccionarios de refranes*
- 5) *Diccionarios de frases*
- 6) *Diccionarios de citas*
- 7) *Diccionario de uso*

b) Diccionarios paradigmáticos

- 1) *Diccionarios onomasiológicos*
- 2) *Diccionarios de sinónimos y de ideas afines*
- 3) *Diccionarios de antónimos*
- 4) *Diccionarios de homónimos y parónimos*
- 5) *Diccionarios de familias de palabras*
- 6) etc.

c) Diccionarios que registran un determinado subconjunto de unidades léxicas

- 1) *Diccionarios de neologismos*
- 2) *Diccionarios del español de América*
- 3) *Diccionarios de variantes regionales*
- 4) etc.

d) Diccionarios con una finalidad específica

- 1) *Diccionarios gramaticales*
 - (1) *Diccionarios de conjugación*
- 2) *Diccionarios diacrónicos*
 - (1) *Diccionarios etimológicos*
 - (2) *Diccionarios históricos*
 - (3) *Diccionarios de elementos de formación de palabras*
 - (4) etc.

¹³⁶ Solo extraemos los diccionarios más relevantes; en la obra original (Haensch y Omeñaca, 2004) se pueden encontrar más explicaciones detalladas y más tipos de diccionarios.

- 3) *Diccionarios de pronunciación*
- 4) *Diccionarios didácticos*
 - (1) *Diccionarios escolares*
- 5) *Diccionarios turísticos*
- 6) *Diccionarios de crucigramas*
- 7) etc.

B) Diccionarios generales

- a) Los diccionarios generales monolingües
 - 1) *Diccionario definitorio*
 - 2) *Diccionario de uso*
 - 3) *Diccionario escolar*
 - 4) *Diccionario de español como lengua extranjera*
 - 5) *Diccionarios de la Real Academia Española*
- b) Los diccionarios generales bilingües
 - 1) *Diccionarios para el par de lengua griego antiguo y español*
 - 2) *Diccionarios para el par de lenguas inglés y español*
 - 3) *Diccionarios para el par de lenguas francés y español*
 - 4) *Diccionarios para el par de lenguas gallego y español*
 - 5) etc.
- c) Los diccionarios generales multilingües

En concreto, a partir de la lista expuesta, dentro de cada subtipo de diccionario podemos encontrar más obras concretas. Por ejemplo, los diccionarios de refranes (Haensch y Omeñaca, 2004:74-76) son fruto de investigaciones considerables que poseen una larga tradición en España, como: *Más de 21.000 refranes castellanos* de Francisco Rodríguez Marín (1926), *1000 Refranes, Proverbios y Adagios* de Guillermo López Hipkiss (1950), *Diccionario de refranes* de Luis Junceda (1995), etc. Los diccionarios etimológicos (Haensch y Omeñaca, 2004:142-145) pretenden aclarar el origen de una palabra, aunque los resultados son muy pobres y con errores: *Diccionario general etimológico de la lengua española* de Eduardo de Echegaray (1887-1889); *Diccionario etimológico de la lengua castellana* de Pedro Felipe Monlau (1883); *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* de Corominas y Pascual (1980-1991), etc. Por otra parte, para ayudar a que la gente solucione crucigramas (Haensch y Omeñaca, 2004:178), hallamos: *Diccionario del*

crucigramista de Fausto Tusell (1987), *Diccionario de crucigramas* de Litero (1974), etc.

A continuación, si seguimos analizando las diferentes clases de diccionarios, vemos que Alvar Ezquerro (1992:37-49) se concentra en dos definiciones del término “*diccionario*” que aparecen en la edición vigente de *DRAE*: “*libro en que por orden comúnmente alfabético se contienen y explican todas las dicciones de uno o más idiomas, o las de una ciencia, facultad o materia determinada*” y “*catálogo numeroso de noticias importantes de un mismo género ordenado alfabéticamente*”. Considera que a través de estas acepciones existen *los diccionarios de lengua*, *los diccionarios de lenguajes especiales* (la primera definición), y otros libros que reciben el título de *diccionario* (se refiere a la segunda), aunque en realidad no utilicen métodos lexicográficos, ni investiguen los elementos lingüísticos. Además, de la misma manera, nos muestra que se puede distinguir entre diccionarios monolingües y plurilingües, teniendo en cuenta que la concepción académica del diccionario nos exhibe que en él: “se contienen y explican todas las dicciones de uno o más idiomas”. En particular, los diccionarios monolingües incluyen las obras de corrección, de uso, de sinónimos, de dialectos, etc.

Por encima de todo, el autor quiere señalar el *diccionario de lengua*, el cual debe poseer la finalidad de proporcionar una información relativa a los signos lingüísticos; es decir, consta del estudio de diversos aspectos de las palabras, tales como la forma gráfica y fónica, el género, el significado, las expresiones sintácticas, etc. Asimismo, debido a que el diccionario de lengua es: “un diccionario de palabras que se caracteriza por una manera limitativa de aprehender el significado, independientemente del número y naturaleza de las entradas contenidas en la obra” (1992:42), este se puede separar en diccionarios de lengua generales y diccionarios de lengua especializados (de sinónimos, de pronunciación, etc.). En la actualidad, principalmente dentro de la lexicografía del español, han ido ocupando un lugar fundamental los diccionarios generales de la lengua, como el *Diccionario de la Real*

Academia Española, los diccionarios Vox, el *diccionario de uso del español* de María Moliner, etc.

Aparte de existir tantos tipos de diccionarios con diversas finalidades y ser clasificados por los diferentes expertos, ahora nos centramos en el uso de diccionario que está relacionado de forma práctica con el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza del español como lengua extranjera. Concretamente, a consecuencia de que el proceso de enseñanza de las palabras es complejo, según las opiniones de Alvar Ezquerro (2003:13-21), para aprender cada uno de los componentes de los términos (pronunciación, escritura...) podemos apoyarnos en diferentes diccionarios, por ejemplo: cuando tratamos de dar cuenta de la enseñanza de la ortografía, el *Diccionario de español para extranjeros: con el español que se habla hoy en España y en América Latina* (2002) resulta útil, dado que nos ofrece la separación en sílabas: “*al·truis·ta*”, “*sub·ra·yar*”; si queremos preparar el estudio sobre la pronunciación, necesitamos basarnos en el *DiPELE* (1995), puesto que nos muestra los fonemas del español: “*canto* | *kánto* |”, “*nube* | *núβε* |”, “*placer* | *plaθér* |”.

Por añadidura, para estudiar las estructuras o relaciones gramaticales de los términos, es decir, el análisis del léxico dentro de la oración o las oraciones, el *Diccionario del español actual* es una buena selección, pues nos presenta un gran número de ejemplos que provienen de periódicos reales, por ejemplo:

cocinar *tr* 1 Preparar [los alimentos] para su ingestión, por medio del calor del fuego o de una resistencia eléctrica. *Frec abs.* | *Economía* 179: Si se cocina con gas o electricidad, no encenderlo o abrirlo hasta que se tenga colocado sobre el hornillo lo que se va a cocinar. *Arce Testamento* 33: Era allí donde cocinaban, sin duda.
2 (*col*) Preparar o disponer [algo, esp. un asunto]. | C. Jiménez *SolM* 21.10.90, 47: Se le dio el cargo a Amancio . Y fueron precisamente los viejos los que cocinaron la salida del gallego. Pemán *Almuerzos* 145: La vieja Corte bizantina que desde Constantinopla había cocinado esa mezcla cremosa de la política con la teología.
3 (*jerg*) Elaborar [drogas]. | *País* 9.12.89, 28: El *ice* se elabora en forma similar a como se cocina la cocaína para convertirla en *crack*.

piel *In A f* 1 Tejido orgánico que recubre el cuerpo de los vertebrados. | Legorburu-Barrutia *Ciencias* 102: La piel consta de epidermis y dermis.
2 Piel [1] de animal separada del cuerpo. | *Cunqueiro Un hombre*, 14: Salió vestido con la piel de la fiera. **b)** Piel de animal curtida y despojada de pelo. | *GTelefónica N.* 867: Fábrica artículos piel. Especialidad en bolsos y cinturones de señora. **c)** Piel de animal curtida y con su pelo, que se usa esp. para prendas de abrigo. | *GTelefónica N.* 867: Ibermink, S.A. Mayoristas pieles finas. Visones. Astrakanes. **d)** Prenda de piel [2c]. | M. A. Nieto *Sab* 10.9.66, 34: Un español llamado Tico, que es un verdadero artista en peletería, está ya haciendo pieles para las mujeres más elegantes de Londres.
3 Tejido que recubre algunos frutos y animales inferiores. | *Calera Postres* 47: 1 limón, una pizca de sal y ralladura de piel de limón.
4 (*col*) Vida. *En constr* como JUGARSE, PERDER o SALVAR LA ~. | *Rue* 7.3.63, 4: Han de jugarse la piel ante bichos enteros, con más de trescientos kilos a la hora del pesaje en canal.

En efecto, con los signos lingüísticos que hemos elegido, podemos ver cómo este diccionario nos ofrece tres significados sobre la palabra “cocinar” (1999:1089), y

presenta ejemplos que están relacionados con cada significado expuesto; además, al examinar el término “*piel*” (1999:3530), aunque solo hemos extraído cuatro significaciones (pues en realidad hay cinco), vemos que contiene también los refranes y las colocaciones en las que actúa cada una de ellas, como: “*piel de ángel*”, “*piel de melocotón*”, “*media piel*”, etc. Es decir, en ellos el profesor no solo encuentra las oraciones concretas de cada palabra o cada sentido de una palabra, sino que también puede analizar las construcciones sintácticas de los términos.

5.2.1.1. El diccionario monolingüe y el diccionario bilingüe

Todos manejamos diccionarios, con mayor o menor frecuencia, ya sea monolingües, para conocer la grafía correcta, el significado exacto, los posibles usos contextuales de una palabra o de una locución en nuestra lengua materna, ya sean bilingües, para conocer los equivalentes españoles de una voz extranjera o viceversa (G. Haensch *et al.*, 1982, citado en Haensch y Omeñaca, 2004:19).

Continuamos examinando el aprendizaje de una lengua extranjera mediante el diccionario, y en esta parte nos concentramos en la frase citada, es decir, ahora ponemos la atención en una comparación o un análisis de los diccionarios cuya clasificación corresponde al número de idiomas: el diccionario monolingüe (DM) y el diccionario bilingüe (DB).

Primeramente, con relación a la enseñanza de la lengua extranjera, todo el mundo sabe que la lengua conocida o la lengua materna del estudiante es un gran factor para comprender el idioma desconocido, y en los niveles básicos la participación de la lengua materna es imprescindible e insustituible para permitir al alumno entender el significado de algunas palabras fundamentales o de algunos textos habituales. De modo que, como ha manifestado Moreno Fernández (1996:51-52), el diccionario bilingüe es el primer instrumento lexicográfico que facilita al docente entender la lengua meta a través de la lengua materna, y le sirve a la gente que lo

emplea tanto en las etapas iniciales y más avanzadas como en trabajos especiales, tales como el de traducción.

En efecto, San Vicente (1996:78-85) nos menciona que en la historia de la lexicografía europea los diccionarios bilingües son las primeras obras existentes, y no poseen las mismas funciones o características del DM, cuya aparición, normalmente posterior al DB, está más ligada al prestigio de una lengua que a la finalidad comunicativa del DB. A continuación, según las opiniones de Martín García (1999:15): “La consecuencia más inmediata de la utilización mayoritaria del diccionario en actividad de descodificación es que el estudiante de una lengua extranjera va a usar con mayor frecuencia un diccionario bilingüe, dado que el usuario trata de encontrar el equivalente léxico en su lengua materna de una forma rápida y eficaz”. Realmente, la utilización del DB ayuda a los estudiantes a que comprendan el significado de las palabras desconocidas en menos tiempo, sin exigir a los alumnos extranjeros que tengan un nivel suficientemente alto del idioma como para poder entender las explicaciones complejas que el DM proporciona.

No obstante, a pesar de que los diccionarios bilingües tienen una gran utilidad en las actividades de traducción o comprensión, a través de las críticas que existen en el trabajo de Moreno Fernández (1996:51-53), vemos que el objetivo principal del DB es realizar la transcodificación, la cual realiza una traducción de naturaleza sinonímica, de ahí que la producción de enunciados siempre sea limitada; además, el contenido gramatical, estilístico o pragmático tampoco tiene un nivel bueno. El DM solamente contiene un tercio menos de entradas que el DB, que posee el mismo tamaño. Por otra parte, Bogaards (1991, citado en Martín García, 1999:15-17) nos dice que “los diccionarios bilingües plantean el problema adicional de la falta de equivalencia semántica en las palabras polisémicas”.

Frente al diccionario bilingüe, que ofrece muchas ventajas al estudiante para aprender una lengua extranjera a través de su lengua materna, y al mismo tiempo posee las insuficiencias en la información de las palabras, el diccionario monolingüe explica y define los vocablos con la misma lengua que los docentes deben dominar,

por lo que es normal que nos muestre y analice detalladamente el contenido de los signos lingüísticos. Además, no solo está dirigido a los usuarios nativos, sino también a los extranjeros, para que lo puedan usar para conseguir más conocimientos de la lengua meta. Por otro lado, Hernández (1996, citado en Martín García, 1999:17-18) nos muestra que los nativos pretenden comprobar la ortografía y comprender las palabras a través del diccionario monolingüe, mientras que los extranjeros utilizan el DM para la comprensión y la producción.

Pese a todas sus diferencias, en la práctica, el diccionario monolingüe y el bilingüe pueden ser usados indistintamente por los alumnos para solucionar sus dudas sobre la lengua, y ambos pueden ofrecer un orden sistemático con el objetivo de que los alumnos realicen la adquisición del léxico. Por añadidura, según los pensamientos de Martín García (1999:23-25), estos diccionarios no solo permiten a los alumnos producir los mensajes nuevos, conocer el significado de las palabras, confirmar la ortografía y la pronunciación, sino que también sirven para que aprendamos la polisemia y la homonimia, las frases hechas y el régimen sintáctico.

Es bien sabido que existen diferentes tipos de obras sobre el diccionario monolingüe en el mundo y que cada una de ellas posee una finalidad definida, que va a presentar el conocimiento general de todas las palabras que pertenecen a la lengua meta, o intentar construir una nomenclatura específica con el propósito de que el alumno domine los términos seleccionados, los cuales exclusivamente corresponden a un campo particular, tales como el Derecho, los negocios, la tecnología, etc. Además, también pueden depender de las edades de los usuarios, o unos diccionarios monolingües dirigirse principalmente a los usuarios nativos, y otros estar pensados solamente para que los estudiantes extranjeros los empleen.

Con respecto al análisis de varias clases de diccionarios monolingües a través de diversos trabajos de autores reconocidos, Haensch y Omeñaca (2004:188-195) nos presentan una visión universal de este objeto de estudio y nos ofrecen una clasificación según la cual existe el diccionario definitorio, el diccionario de uso (que consta del diccionario de ampliación paradigmática, ampliación sintagmática y frases-

ejemplo), el diccionario de estilo, el diccionarios escolar, y el diccionario de español como lengua extranjera. Para indagar más detalles del último tipo de DM, debemos comprender las investigaciones relevantes de los diversos maestros sobresalientes en el ámbito de la lexicografía española, como por ejemplo la explicación del *Diccionario para la Enseñanza de La Lengua Española* presentada por Moreno Fernández (1996:49-55), o la utilización y las funciones del *Diccionario para enseñanza de la lengua española* (Vox), el *Diccionario de español para extranjeros* y el *Diccionario del español actual*, los cuales aparecen en el tratado *La enseñanza del léxico y el uso de diccionario* de Alvar Ezquerro (2003).

Por encima de todo, Blanco (2005:183-215) quiere aclarar que los diccionarios monolingües son útiles para el estudio de los aspectos léxicos en el aula de ELE, y nos menciona ejemplos como el *Diccionario de uso. Gran diccionario de la lengua española*; el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*; el *Diccionario Salamanca de la lengua española*; el *Gran diccionario de uso del español actual* y el *Diccionario de español para extranjeros con el español que se habla hoy en España y en América Latina*.

Sin duda alguna, podemos manejar cualquier diccionario para cumplir nuestro aprendizaje de la lengua extranjera, aunque en realidad cada diccionario tiene su función específica, y quizás algunos diccionarios no contengan suficientes conocimientos de las palabras a consecuencia de su objetivo especial o su tamaño. En este epígrafe hemos expuesto muchos tipos de diccionario, pero no hemos explicado al detalle las características de cada uno. Teniendo en cuenta que el análisis del diccionario posee una larga historia y es un trabajo complejo, no hace falta que lo mencionemos todo, solamente necesitamos entender la importancia del diccionario en la enseñanza de la lengua y conocer las obras principales para que podamos investigar el tema central de nuestra tesis: los términos polisémicos.

5.3. El diccionario y la polisemia léxica

Por lo que se refiere a la concepción de la polisemia léxica, no solo mencionamos diversas tendencias que están relacionadas con la semántica y la lexicografía en el capítulo IV, sino que también, en el inicio de este capítulo, expusimos el análisis de las definiciones de la polisemia dadas por diferentes autores cuyas perspectivas solamente se concentran en la enseñanza del español como lengua extranjera.

En definitiva, ya hemos sabido perfectamente, con relación a la semántica, que algunos maestros (Lyons, Ullmann, Gutiérrez Ordoñez, etc.) intentan establecer la explicación de los términos polisémicos a través de la comparación entre este fenómeno y la homonimia, siguiendo para ello sobre todo los criterios de la etimología y las relaciones de los significados de la palabra. Sin embargo, al mismo tiempo, en el campo de ELE, Cervero y Castro (2000:30) nos explican que la polisemia es la unidad léxica que posee diversos significados correspondientes a los diferentes contextos, lo cual no atañe ni a la etimología ni a la afinidad de los significados.

Dejando de lado la discusión sobre la naturaleza de la polisemia, y regresando al tema central de nuestra investigación doctoral, vamos sobre todo a asegurarnos completamente de que la polisemia es el fenómeno que provoca que un término conste de varios significados. En lo concerniente a la realización de las investigaciones sobre las palabras polisémicas, lo esencial es analizar sus significados, aunque ya hemos visto cómo las distintas metodologías empleadas para realizar estos estudios suelen llevar a conclusiones diferentes.

Podemos determinar un sentido específico de un término polisémico dado a través del contexto concreto en que se emplea, y también somos capaces de, a partir de una palabra aislada y polisémica, elaborar oraciones o ejemplos para mostrar sus diferentes significados; pero, ¿cómo conocer cuántos significados se incluyen en una palabra polisémica? Y, ¿quién puede explicar todas las significaciones de una palabra solamente usando su memoria? Así pues, la mayoría de los trabajos sobre la polisemia

léxica deben apoyarse en el diccionario como un instrumento importante en su proceso de análisis.

Concretamente, aparte de los tratados de algunos autores semantistas, quienes eligen el significado de los términos recogidos en el diccionario para dar un fundamento académico a las palabras polisémicas, las cuales se van a investigar con distintas finalidades, tales como elaborar el contacto entre el léxico polisémico y la semántica, analizar las relaciones léxicas, identificar las distinciones sobre la homonimia de la polisemia, etc.; también podemos encontrar estudios que exclusivamente aplican el diccionario o los diccionarios al aprendizaje de los términos polisémicos, como el de Rojas Gallardo (2011:163-205), quien establece una muestra de 82 sustantivos del español general y selecciona sus significados a través de un conjunto de ocho diccionarios monolingües, intentando explicar el método fundamental de la lexicografía española y sus problemas con la polisemia regular¹³⁷; o el de Domínguez¹³⁸, Cuetos y Vega (2001:63-84), que presentan un trabajo que consta de 100 palabras polisémicas y sus acepciones, las cuales fueron escogidas directamente del diccionario con el propósito de permitir que los docentes construyan los materiales, poniendo el énfasis en que la polisemia no es un fenómeno lingüístico aislado, sino que también se produce en el entorno oracional.

Tras haber señalado la importancia del diccionario en el aprendizaje de la polisemia, en realidad, también necesitamos atender a problemas sobre los métodos lexicográficos, los cuales producen graves obstáculos que podrían impedirnos estudiar correctamente los términos polisémicos a través del uso de diccionario. El primero es el tema que ya hemos manifestado un gran número de veces durante nuestro trabajo: la polisemia y la homonimia; ¿cómo poder identificar bien estos fenómenos

¹³⁷ La polisemia regular es la unidad léxica cuyos contenidos corresponden a una red estable de interpretaciones, las cuales están asociadas mediante relaciones metafóricas y metonímicas (Rojas Gallardo, 2011:166-167), si se quiere conocer más sobre este aspecto, recomendamos la lectura del epígrafe 4.3.1 de nuestra tesis.

¹³⁸ Desde las perspectivas de estos autores, la polisemia es una entidad que posee varios significados, los cuales deben tener relación. Así, como el término “*banco*”, no presenta ninguna relación entre las significaciones “*asiento de los parques*” y “*lugar dedicado a realizar las operaciones financieras*”, es considerado como dos términos homónimos en estas perspectivas.

lingüísticos mediante un diccionario? Tomemos el siguiente ejemplo para ilustrar este dilema:

capital. (Del lat. *capitālis*). adj. 1. Perteneciente o relativo a la cabeza. || 2. Dicho de una población: Principal y cabeza de un Estado, provincia o distrito. U. m. c. s. f. || 3. Principal o muy grande. *Enemigo, virtud capital.* ● m. 4. Hacienda, caudal, patrimonio. || 5. Valor de lo que, de manera periódica o accidental, rinde u ocasiona rentas, intereses o frutos. || 6. *Der.* Cantidad de dinero que se presta, se impone o se deja a censo sobre una o varias fincas, sobre todo cuando es de alguna importancia. || 7. *Econ.* Conjunto de activos y bienes económicos destinados a producir mayor riqueza. ○ f. 8. Población que destaca en algún aspecto o actividad. *La capital de la música, del queso.* || 9. **letra capital.** || 10. *Mil.* Línea imaginaria que es bisectriz en un ángulo saliente en el trazado de una fortifica-

largo, ga. (Del lat. *largus*). adj. 1. Que tiene longitud. || 2. Que tiene mucha longitud. || 3. Liberal, dadivoso. || 4. Copioso, abundante, excesivo. *Largo de palabra, de explicaciones.* || 5. Dilatado, extenso, continuado. *Un cirujano de larga experiencia.* || 6. Pronto, expedito, que hace algo en abundancia. *Este oficial es largo en trabajar.* || 7. Dicho de un período de tiempo: Subjetivamente prolongado. U. m. en pl. *Estuvo ausente largos años.* || 8. Dicho de una cantidad: Que excede de lo que realmente se dice. U. m. en pl. *Tiene cincuenta años largos.* || 9. coloq. Astuto, listo. || 10. *Fon.* Dicho de una vocal o de una sílaba: De mayor duración que las unidades llamadas breves en las lenguas que, como el latín o el griego, presentan distinción fonológica basada en la cantidad. || 11. *Mar.* Arriado, suelto. *Está largo ese cabo.* ● m. 12. **longitud** (|| mayor dimensión lineal de una superficie plana). || 13. En natación, recorrido correspondiente a la dimensión mayor de una piscina. || 14. *Mús.* Movimiento lento. || 15. *Mús.* Composición o parte de ella que se ha de ejecutar como **largo**. *Tocar un largo.* ○ f. 16. Pedazo de suela o de fieltro que ponen los zapateros en la parte posterior de la horma para que salga más **largo** el zapato.

frente. (Del ant. *fruenta*, y este del lat. *frons, frontis*). f. 1. Parte superior de la cara, comprendida entre una y otra sien, y desde encima de los ojos hasta que empieza la vuelta del cráneo. || 2. Semblante, cara. *Frente serena.* || 3. Parte delantera de una cosa, a diferencia de sus lados. || 4. En una carta u otro documento, blanco que se deja al principio. ○ m. 5. Coalición de partidos políticos, organizaciones, etc. || 6. *Meteor.* Zona de contacto de dos masas de aire de distinta temperatura y humedad, que se desplaza dando lugar a cambios meteorológicos. || 7. *Mil.* Cada uno de los dos lienzos de muralla que desde los extremos de los flancos se van a juntar para cerrar el baluarte y formar su ángulo. || 8. *Mil.* Primera fila de la tropa formada o acampada. *El escuadrón tenía diez hombres de frente.* || 9. *Mil.* Extensión o línea de territorio continuo en que se enfrentan los ejércitos con cierta permanencia o duración. ○ m. o f. 10. Fachada o parte primera que se ofrece a la vista en un edificio u otra cosa. || 11. Cara de una moneda. || 12. Pri-

Para empezar, mostramos tres palabras obtenidas del *diccionario de la lengua española* (2014); en realidad, el tratado no nos expresa de forma directa que estas palabras son polisémicas; por eso, con el objetivo de concretar si estos términos son polisémicos o no, debemos apoyarnos en las definiciones de la Semántica o de la enseñanza del español como lengua extranjera. No obstante, por un lado, si nos basamos en la concepción que fue ofrecida por Cervero y Castro (2000), el término polisémico es una entidad que tiene varios significados, sin importar la relación de afinidad entre los mismos, de ahí que las palabras expuestas “*largo*”, “*capital*” y “*frente*” sean consideradas polisémicas. Por otro lado, si dependemos de las reglas que están vinculadas con la semántica para distinguir la polisemia y la homonimia,

como las que fueron elaboradas por el maestro Gutiérrez Ordoñez¹³⁹, aunque es evidente que los significados expuestos para cada término solo pertenecen a una misma entrada, serían considerados pertenecientes a varias palabras homónimas, dado que los términos “*capital*” y “*frente*” a la vez tienen el género masculino y el femenino (el/la capital, el/la frente); la palabra “*largo*” corresponde a dos categorías sintagmáticas distintas: el sustantivo y el adjetivo (el largo de la calle, un camino largo), y cada sentido se asocia con un diferente signo para mostrar la relación de la sinonimia: “*largo* (1: extenso) / *largo* (2: dadivoso).

A continuación, siguiendo todavía el concepto de Cervero y Castro, y con respecto al estudio de otra palabra, “*solar*”, en las siguientes oraciones: 1) “La compañía de Argentina ha comprado un *solar* para construir el edificio nuevo”; 2) “Los estudiantes deben utilizar la luz *solar* para estudiar, porque este tipo de luz es bueno para los ojos”; debido a que el término “*solar*” tiene varios significados, deducimos que este signo lingüístico es polisémico y puede tener dos categorías sintagmáticas distintas: el sustantivo y el adjetivo; además, según el *diccionario español para extranjeros: con el español que se habla hoy en España y en América Latina* (2002:1279) (A) y el *diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española* (2010:1061) (B), podemos determinar que el significado de la oración (1) es: “*terreno de edificación*”, mientras que la frase (2) se interpreta como: “*del sol o relacionado con esta estrella*”.

so-lar ■ adj.inv. 1 Del Sol o relacionado con esta estrella: el sistema solar. ■ s.m. 2 Terreno de edificación: Ha comprado un solar para construirse un chalé. ■ v. 3 Revestir el suelo con losas, ladrillos u otro material: Para terminar la casa, solo nos queda solar la cocina. □ Como verbo, irreg. – CONTAR (25).

(A)

so-lar |solár| 1 *adj.* Del Sol o que tiene relación con él: la luz ~ es la más adecuada para estudiar; la Tierra forma parte del sistema ~. - 2 *m.* Terreno donde se ha construido o que se destina a construir en él: en aquel ~ van a edificar un centro comercial. - 3 *tr.* [algo] Cubrir el suelo con un material: unos albañiles han solado y alicatado el cuarto de baño. ⇒ **pavimentar**. □ Se conjuga como 31.

(B)

¹³⁹ Ver el epígrafe 4.2.2.1.

Sin embargo, si fijamos la misma ficha de “solar” en el *diccionario de la lengua española* (2014:2030), veremos que nos presenta dos artículos diferenciados para la palabra “solar”, cada uno con un étimo particular, teniendo la primera entrada seis significados, mientras que el significado “*perteneciente o relativo al sol*” corresponde exclusivamente a la segunda entrada.

solar¹. (De *suelo*). m. 1. Casa, descendencia, linaje noble. *Su padre venía del solar de Vegas.* || 2. **casa solar.** || 3. Porción de terreno donde se ha edificado o que se destina a edificar. || 4. Suelo de la *era*². || 5. *C. Rica* y *Vén.* Corral o terreno libre situado en la parte posterior de las casas, que se utiliza como huerto o para la cría de animales y a veces como desahogo. || 6. *Cuba* y *R. Dom.* **casa de vecindad.** > **hidalgo de ~ conocido.**
solar². (Del lat. *solāris*). adj. Perteneciente o relativo al sol. *Rayos solares.* > **ciclo ~, color del espectro ~, corona ~, día ~, eclipse ~, energía ~, eritema ~, espectro ~, hora ~, mes ~ astronómico, microscopio ~, plexo ~, reloj ~, sistema ~, tiempo ~ verdadero, viento ~.**

Es más, si ahora examinamos las normas que nos proporciona el *diccionario de la lengua española* (2014), observamos que los superíndices numéricos son la señal para diferenciar las palabras homonímicas, de modo que la palabra “solar” sería un homónimo en este diccionario. Como vemos, tampoco apoyándonos en el diccionario como criterio para diferenciar entre polisemia y homonimia encontramos un principio universal.

<p>Superíndice numérico diferenciador de palabras homónimas.</p> <p>Definición sinónima que remite a su lema con</p>	<p>champán¹. (Del malayo <i>čampān</i>, y este del chino <i>san pan</i> ‘tres tablas’). m. Embarcación grande, de fondo plano, que se emplea en China, el Japón y algunas partes de América del Sur para navegar por los ríos.</p> <p>champán². (De <i>Champagne</i>, comarca francesa). m. Vino espumoso blanco o rosado, originario de Francia.</p>	<p>Etimología.</p>
--	---	--------------------

En relación con todo esto, es interesante sacar a colación el artículo de García Platero (2004:138-143) titulado “polisemia, homonimia y diccionario”, en el que nos menciona que los autores semantistas y los lexicógrafos tienen distintos intereses, y que el diccionario es un producto comercial que está destinado a un público y debe satisfacer las necesidades específicas de sus lectores, que no son las mismas que las

del lingüista. Respecto al tratamiento de la práctica lexicográfica, las obras no corresponden a las consideraciones sobre las distinciones entre la polisemia y la homonimia; lo esencial es que se elaboren los materiales léxicos de una manera que resulte útil para el usuario.

Por eso, en cuanto a la organización de la homonimia en los repertorios lexicográficos, si bien los homófonos siempre forman parte de artículos diferentes “*baca/vaca*”, “*hola/ola*”, algunos homógrafos, como: “*entre* (verbo)/*entre* (preposición)” o “*como* (verbo)/*como* (conjunción)”, nunca van a tener entradas separadas en el diccionario.

Por otra parte, es posible que los términos “*sobre* (preposición, sustantivo)” y “*bajo* (adjetivo, sustantivo, adverbio y preposición)”, presenten solo un artículo o varios, dependiendo de los criterios seguidos por los distintos diccionarios. Además, para confirmar si las palabras son polisémicas u homonímicas, algunos diccionarios no nos aclaran nada (tales como: el *diccionario español para extranjeros: con el español que se habla hoy en España y en América Latina* y el *diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española*), mientras que otros nos ofrecen dos entradas diferentes de dos palabras homógrafas para identificar la homonimia (el *diccionario de la lengua española*).

5.3.1. Los diccionarios monolingües y la polisemia léxica

Para realizar el aprendizaje de las palabras polisémicas mediante el diccionario, en este momento dejamos de lado los criterios semánticos para la distinción entre la polisemia y la homonimia, y pasamos a basarnos en las teorías de Cervero y Castro, y el uso práctico de los diccionarios; es decir, consideramos que la polisemia es una palabra que posee varios significados y que en diferentes diccionarios solo presenta una única entrada¹⁴⁰. Sin embargo, aunque podemos confirmar si una palabra es

¹⁴⁰ En esta parte, los diferentes diccionarios consultados son el *diccionario español para extranjeros: con el español que se habla hoy en España y en América Latina* (2002), el *diccionario de español para*

polisémica de una forma fácil a través de esta concepción, la utilización de los diferentes diccionarios aún ocasiona muchos problemas que nos impiden comprender a la perfección los significados de la polisemia.

en·se·ñar ■ v. 1 Referido esp. a un conocimiento, comunicarlo para que sea aprendido: *La profesora de lengua nos enseña a escribir correctamente.* □ Constr. enseñar A hacer algo. 2 Servir de ejemplo o de advertencia: *Esa caída te enseñará a ser más prudente.* □ Constr. enseñar A hacer algo. 3 Indicar o dar señas: *Te enseñaré el camino.* 4 Mostrar o dejar ver, voluntaria o involuntariamente: *Nos enseñó su nueva casa. Abróchate la blusa, que vas enseñando la camiseta.* ■ prnl. 5 Amér. Acostumbrarse o habituarse a una cosa: *A mi hijo le está costando trabajo enseñarse a ir al baño.* □ Conjug. —HABLAR (4). □ FAM. enseñante.

(A)

en·se·ñar [enseñar] 1 tr. [algo; a alguien] Comunicar conocimientos, ideas, habilidades o experiencias; educar: *te voy a ~ a hacer arroz con leche; me enseñaron a tocar el piano cuando tenía quince años.* ⇒ **aprender, instruir.** 2 Mostrar o presentar; dejar ver: *si vienes conmigo, te enseñaré mi nueva moto; lleva una falda tan pequeña que va enseñando el ombligo.* ⇔ **ocultar.** 3 Indicar o señalar: *acércate y te enseñaré el camino en el mapa.* 4 Servir de experiencia, ejemplo o aviso: *este castigo te enseñará que debes obedecer a tus padres.*

(B)

enseñar. (Del lat. vulg. *insignāre* 'señalar'). tr. 1. Instruir, doctrinar, amañar con reglas o preceptos. || 2. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo. || 3. Indicar, dar señas de algo. || 4. Mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado. || 5. Dejar aparecer, dejar ver algo involuntariamente. ○ prnl. 6. Acostumbrarse, habituarse a algo.

(C)

En primer lugar, vamos a exponer las fichas de la palabra “enseñar” según tres de los cuatro diccionarios que hemos señalado antes, los cuales son: el *diccionario español para extranjeros: con el español que se habla hoy en España y en América Latina* (2002) (A), el *diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española* (2010) (B) y el *diccionario de la lengua española* (2014) (C). Sin ninguna duda, el verbo “enseñar” es un término polisémico, pero el diccionario B nos muestra cuatro significados, mientras que en el diccionario A consta de cinco

extranjeros para la enseñanza de la lengua española (2010), el *diccionario Salamanca de la lengua española* (1996) y el *diccionario de la lengua española* (2014); esto es, los términos polisémicos que son tomados como ejemplos en este epígrafe lo son por tener varios significados y solo ostentar una única entrada en dichos diccionarios. Es una realidad que en el mundo puede existir otro diccionario con otra metodología especial para identificar la polisemia y la homonimia, de modo que, con el propósito de presentar la homonimia, nos ofrezca otras entradas diferentes, aunque en los diccionarios seleccionados se concentren en una sola entrada.

expresiones y el C nos ofrece seis interpretaciones. ¿Por qué distintos diccionarios poseen diferente número de significados?

Es más, con respecto a la primera significación, los tres diccionarios utilizan diferentes formas o palabras para presentar el mismo sentido, mientras que el quinto significado del diccionario A y el sexto significado del diccionario C poseen el mismo sentido de la palabra “enseñar”, expresado de forma similar; no obstante, el diccionario A nos menciona la señal “amér” para poner de relieve que este significado es utilizado en los lugares hispanoamericanos.

A continuación, recogemos otro diccionario que también es muy relevante en la lengua española: el *diccionario Salamanca de la lengua española* (1996) (D), y seleccionamos las fichas de la palabra “grave” para comparar sus significados según aparecen registrados en los diversos diccionarios:

gra·ve adj.inv. **1** Que tiene mucha importancia: *una grave crisis económica*. **2** Serio o que causa respeto: *Llegó con una expresión grave en el rostro*. **3** (estar) Referido a una persona, que está muy enferma: *un herido grave*. *El paciente está todavía muy grave*. **4** Referido a una palabra, que lleva el acento en la penúltima sílaba: *Toro y ángel son palabras graves*. □ SIN. llano, paroxítono. **5** Referido a un verso, que termina en palabra acentuada en la penúltima sílaba: *un verso grave*. □ SIN. llano, paroxítono. **6** Referido esp. a una obra artística o a su estilo, de carácter serio y elevado: *En sus conferencias, emplea siempre un estilo grave y solemne*. **7** Referido a un sonido, que tienen una frecuencia de vibraciones pequeña: *Los hombres suelen tener la voz más grave que las mujeres*. □ SIN. bajo.

(A)

gra·ve |gráβe| **1** adj. Que tiene peligro o que produce males físicos grandes: *sufrió un accidente ~ con el coche; su enfermedad no es ~ y saldrá pronto del hospital*. **2** Que es difícil o serio: *es una situación ~ y debemos darle una solución rápida*. **3** (sonido, voz) Que tiene el tono bajo: *las teclas de la derecha del piano tienen un sonido más ~ que las de la izquierda*. ⇔ agudo. **4** form. Que demuestra seriedad: *es un hombre ~ y poco amigo de las bromas; el capítulo tiene un tono ~ y solemne*. - **5** adj.-f. LING. (palabra) Que lleva el acento en la sílaba anterior a la última: *camino y cárcel son palabras graves*. ⇒ llano, paroxítono.

(B)

grave. (Del lat. *gravis*). adj. **1**. Dicho de una cosa: Que pesa. U. t. c. s. m. *La caída de los graves*. || **2**. Grande, de mucha entidad o importancia. *Negocio, enfermedad grave*. || **3**. Dicho de una persona: Que padece una enfermedad o una lesión graves. || **4**. Circunspecto, serio, que causa respeto y veneración. || **5**. Dicho del estilo: Que se distingue por su circunspección, decoro y nobleza. || **6**. Arduo, difícil. || **7**. Molesto, enfadoso. || **8**. Dicho de un sonido: Que tiene una frecuencia baja de vibraciones, por oposición al sonido agudo. U. t. c. s. m. *No me gustan los graves de esta grabación*. || **9**. Fon. Dicho de una palabra: llana. U. t. c. s. > acento ~, necesidad ~, necesidad ~ espiritual, paso ~, pecado ~, pena ~.

(C)

grave adj. **1** (antepuesto / pospuesto) Que tiene mucha importancia, puede encerrar peligro o tener consecuencias perjudiciales: *Es un asunto grave, habrá que verlo despacio. Ha cometido un grave error*. **2** (estar) Que está muy enfermo: *Es un paciente grave, que necesita una intervención urgente*. **3** ELEVADO. Que causa respeto: *juez grave. El profesor es muy grave y nunca sonríe*. **4** (antepuesto / pospuesto) Que contiene seriedad: *tono grave, semblante grave, gesto grave, palabras graves. Su grave advertencia nos impresionó*. || adj. / s. m. **5** ffs. [Sonido] que tiene una frecuencia de vibraciones pequeña: *Tiene la voz grave. No se oyen bien los graves*. ANT. agudo. || adj. / s. f. **6** GRAM.

(D)¹⁴¹

¹⁴¹ Debido a que los significados de la palabra “grave” en el *diccionario Salamanca de la lengua española* (1996:787) no están en una misma columna, y no queremos romper la forma organizada y

Vemos claramente cómo los distintos diccionarios nos presentan cantidades variables de explicaciones (A: 7; B: 5; C: 9; D: 6¹⁴²), y nos muestran los significados que no son totalmente iguales, en especial, aquellos que giran en torno a la explicación: “las palabras que tienen el acento en la penúltima sílaba”. El diccionario A solo nos expone el significado, mientras que el diccionario B añade la abreviatura “LING” para indicar que este significado pertenece al ámbito lingüístico, y el diccionario D escribe otra abreviatura, “GRAM”, con la finalidad de decir que esta expresión corresponde al campo de la gramática¹⁴³; además, el diccionario C presenta la señal “Fon”, intentando declarar que este significado pertenece a la fonética o la fonología, y sobre la explicación detallada: “que lleva el acento prosódico en la penúltima sílaba”, este diccionario solo nos introduce: “dicho de una palabra: **llana**”. Para aprender el significado preciso, tendremos que depender de la entrada “llano/a” (RAE, 2014:1351).

Por otra parte, escogiendo ahora la palabra “*imperdible*”, que está situada en el tema “Ropa, calzado y complementos” de las nociones específicas del *Plan Curricular de Instituto Cervantes* en el nivel C2, para interpretar su significado a través de los ejemplos “¿Tienes un *imperdible*?” y “veo el *imperdible* que sostiene el *doblado de la camisa*”, podemos utilizar cualquier diccionario, puesto que cada uno de ellos nos expresa el mismo sentido de este término: un alfiler doblado. Sin embargo, cuando afrontamos la oración: “*el diamante es imperdible, dado que el dueño lo deja en la caja fuerte*”, los diccionarios A y B no nos ofrecen ninguna explicación pertinente, lo que nos obligará a emplear los diccionarios C y D con la

estética de exponer las fichas, solo mostramos cinco significados completos. En total, este diccionario nos ofrece siete significados; el resto son: “6. GRAM. (Palabra) que tiene el acento en la penúltima sílaba: *Las palabras graves se tildan cuando no acaban ni en vocal, ni en «n» ni en «s»* . || 7. **acento** * ~.”.

¹⁴² Por las normas de uso del *diccionario Salamanca de la lengua española* (1996), cuando uno de los significados de una palabra tiene un asterisco, se indica que esta expresión es una frase hecha o una locución. En efecto, nuestro trabajo no va a investigar el significado de las expresiones compuestas, de ahí que del diccionario D solo presentemos seis significados distintos del término polisémico “grave”.

¹⁴³ Observamos la existencia de un fenómeno curioso en la lista de abreviaturas del diccionario D, pues teniendo a la vez las señales “LING”, “GRAM” y “FON” (Lingüística, Gramática y Fonética.), solamente nos aclara la abreviatura “GRAM” en este lugar; es decir, el significado “(Palabra) que tiene el acento en la penúltima sílaba” de la palabra “grave” no pertenecería a la Fonética desde las perspectivas de los lexicógrafos, sino solo a la Gramática.

finalidad de obtener el significado: “*que no puede perderse*”. Esto es interesante porque, si usáramos el diccionario A y el diccionario B en la investigación de las palabras polisémicas, el término “*imperdible*” no podría ser analizado, dado que al poseer un único significado en estos diccionarios, sería considerado como monosémico.

im-per-di-ble s.m. Alfiler doblado que se abrocha metiendo uno de sus extremos en un gancho o en un cierre para que no pueda abrirse fácilmente: *Ese niño lleva el chupete prendido al babero con un imperdible.*

(A)

im-per-di-ble |im-per-dí-ble| m. Alfiler doblado que se cierra metiendo su punta dentro de un hueco o cierre para que no abra con facilidad: *se le desprendió el botón y se sujetó los pantalones con un ~.*

(B)

imperdible. adj. 1. Que no puede perderse. ● m. 2. Alfiler que se abrocha quedando su punta dentro de un gancho para que no pueda abrirse fácilmente.

(C)

imperdible adj. 1 RESTRINGIDO. Que no se puede perder. || s. m. 2 Alfiler formado por un alambre doblado cuyo extremo se sujeta en una pieza metálica o en un broche que se abre con dificultad: *Se puso un imperdible en la falda.*

(D)

En realidad, con relación a algunas palabras¹⁴⁴, a partir de los distintos diccionarios expuestos para comprender los significados, o para identificar si una palabra es polisémica o monosémica, es posible que obtengamos diferentes resultados. Tomemos más ejemplos: los términos “*preceptor*” y “*mentor*”, los cuales proceden del tema “Profesorado y alumnado” del *PCIC* en el nivel C2, que exige a los estudiantes que dominen sus significados. El diccionario C nos menciona que el primero (2014:1769) consta de dos significados (1. Persona que enseña; 2. Persona que enseñaba gramática latina), y el segundo (2014:1447) de tres (1. Consejero y guía; 2. Maestro, padrino; 3. Ayo); pero el diccionario D tiene un único significado para la palabra “*preceptor*” (1996:1257) y dos significados para “*mentor*” (1996:1017). El diccionario A también exhibe exclusivamente un significado de la palabra “*preceptor*”, que es: “*persona que se dedica a la educación y formación de*

¹⁴⁴ En nuestra tesis exponemos las palabras que corresponden al contenido del *Plan Curricular de Instituto Cervantes*, es decir, el léxico que los estudiantes extranjeros deben comprender en el proceso de dominar la lengua española como lengua extranjera. No obstante, existen otros muchos términos, tales como: “*fisión*”, “*finalista*”, “*libreto*”, etc., que también pueden comportarse de diferente manera (siendo polisémicos o monosémicos) según los diccionarios que consultemos.

uno o varios niños, generalmente en el hogar de estos” (2002:1122), y en lo que concierne a “*mentor*”, muestra también una sola una expresión: “*persona que aconseja, orienta o guía a otra*” (2002:927); si tomamos el diccionario B, vemos que se comporta del mismo modo que el A, asignando a cada término un solo significado. Así pues, el vocablo “*preceptor*” es monosémico en los diccionarios A, B y D, y polisémico en el diccionario C; mientras que “*mentor*” es monosémico en los diccionarios A y B, y polisémico en los diccionarios C y D. Vemos de nuevo que, dependiendo de los diferentes diccionarios, conseguiremos uno o más significados de las palabras señaladas en el proceso de aprender la lengua española.

5.3.1.1. El *diccionario de la lengua española* y la polisemia léxica

Evidentemente, al desarrollar el estudio de la polisemia podemos encontrar muchos problemas al hacer uso de los distintos diccionarios, por lo tanto, el primer paso para definir la polisemia por la concepción que ya hemos presentado en el inicio de este epígrafe, deberemos elegir un diccionario al que considerar el libro guía, el criterio de verificación del carácter polisémico de una palabra, a partir del cual realizaremos la investigación. De entre todos los diccionarios mencionados, el *diccionario de la lengua española* elaborado por la Real Academia Española destaca por ser un instrumento útil, importante, completo y oficial para que los nativos y los estudiantes extranjeros aprendan la lengua española, por lo que lo elegimos como criterio de verificación.

Sin embargo, a la hora de estudiar la polisemia por dicho diccionario, como en los capítulos anteriores y los primeros párrafos de este epígrafe, solamente usaremos la edición del 2014 (C), teniendo en cuenta que esta publicación se ha ido desarrollando durante muchos siglos, y los diferentes volúmenes editados también pueden provocarnos obstáculos cuando deseemos determinar el carácter polisémico de los términos, ya que entre dos ediciones diferentes una misma palabra puede ser en una, monosémica y en la siguiente polisémica.

Para ejemplificar este fenómeno, tomamos el *diccionario de la lengua española* (E) que se publicó en el año 2001:

joven. (Del lat. *iuvēnis*). adj. 1. Dicho de una persona: Que está en la juventud. U. t. c. s. || 2. De poca edad, frecuentemente considerado en relación con otros. *El más joven de todos era yo.* || 3. Propio de una persona **joven**. *Una manera joven de vivir.* || 4. Dicho de un animal: Que aún no ha llegado a la madurez sexual, o, si se desarrolla con metamorfosis, que ha alcanzado la última fase de esta y el aspecto de los adultos. || 5. Que conserva características propias de una persona **joven**. || 6. U. precedido del artículo *el* y pospuesto al nombre o al apellido de una persona para indicar que esta nació después que otra llamada igual. *Lucas Cranach, EL joven.* ■ ~ de lenguas. m.

(C)

joven. (Del lat. *iuvēnis*). adj. De poca edad. || 2. Dicho de un animal: Que aún no ha llegado a la madurez sexual, o, si se desarrolla con metamorfosis, que ha alcanzado la última fase de esta y el aspecto de los adultos. || 3. com. Persona que está en la juventud. || ~ de lenguas. m. En algunos Estados europeos, funcionario de la categoría de entrada en la carrera de intérpretes para el extranjero al servicio de las misiones diplomáticas establecidas en países orientales. □ V. dama ~.

(E)

Según el *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (2006a), los alumnos extranjeros en el nivel elemental necesitan dominar la palabra “*joven*”. Los dos diccionarios de la lengua española nos introducen una única entrada, por lo que creemos que nadie negará que este término es polisémico; pero, a la hora de aprender sus significados, vemos cómo en el diccionario del 2001 (E) solo aparecen tres significados, mientras que en el más reciente (C) se suman otros tres: (3), (5) y (6). Concretamente, tomemos por ejemplo la oración: “*el actor ya tiene 55 años, pero su cara es joven*”; para interpretar el significado de la palabra “*joven*” en este caso, aunque la explicación (3) del diccionario (E) podría servir, la explicación (5): “*que conserva características propias de una persona joven*” del diccionario C, resulta más adecuada, dado que este ejemplo quiere decir que este actor posee una cara que es muy suave o muy radiante. Se puede decir que el diccionario C incluye significados que son más completos y exactos.

Por añadidura, recogemos el adjetivo “*laborable*”, que es un término que aparece a la vez en el tema 4.1 (Referencias generales) del nivel B1 y en el tema 7.5 (Derechos y obligaciones laborales) del nivel B2¹⁴⁵. En el momento de analizar su significado en las siguientes frases: “*mañana es un día laborable*” y “*China es un país que tiene mucha tierra laborable*”, si utilizamos el diccionario E, que solo nos muestra un único significado, la palabra “*laborable*” sería monosémica; pero si

¹⁴⁵ El primer tema está en las nociones generales; el segundo, pertenece a las nociones específicas.

empleamos el *diccionario de la lengua española* editado en el año 2014, este signo lingüístico pasa a ser una muestra de polisemia¹⁴⁶.

laborable. adj. 1. Dicho de un período de tiempo: Destinado oficialmente para trabajar, por oposición a *festivo*. Apl. a un día, u. t. c. s. m. || 2. Dicho de una tierra: Apta para ser labrada o trabajada.

(C)

laborable. adj. Que se puede laborar o trabajar. □ V. día ~.

(E)

En conclusión, al abordar los estudios de los términos polisémicos, tales como confirmar si una palabra es polisémica o no, o estudiar sus significados, tanto los distintos diccionarios como el mismo diccionario en diferentes ediciones nos generan muchas polémicas, por lo que resulta imprescindible la selección de un diccionario concreto que, como hemos señalado, será el *diccionario de la lengua española* del año 2014.

5.3.2. El diccionario bilingüe español-chino y la polisemia léxica

Con el propósito de confirmar la importancia del diccionario de la lengua española en la vida cotidiana, Gregorio Salvador (1985:134) introduce: “[no hay]

¹⁴⁶ Como ya hemos aclarado en los capítulos anteriores, todavía no podemos encontrar ningún libro que nos presente el estudio de los significados de una palabra polisémica a través de los niveles que se han establecido en el *MCER*. En esta parte, si establecemos una correspondencia estricta con las elaboraciones del *PCIC*, en el aprendizaje de los significados del adjetivo “*laborable*”, debido a que este término solo pertenece a dichos temas, y en los dos lugares se nos muestra la forma “*día laborable*”, podemos deducir que los expertos del *PCIC* consideran que los estudiantes de ELE solamente necesitan conocer el significado: “*dicho de un período de tiempo: destinado oficialmente para trabajar, por oposición a festivo*”. No obstante, según nuestra opinión, la utilización del diccionario (C) puede ser una herramienta muy importante para ampliar la concepción de la palabra “*laborable*” en el *PCIC*, ya que la segunda explicación del *diccionario de la lengua española* (2014) tampoco es excesivamente difícil, por lo que creemos que los estudiantes extranjeros podrían dominarla sin problemas.

ningún libro tan presente, tan utilizado como el diccionario. En una casa [...] si hay unos cuantos libros, ya con toda seguridad existe un diccionario; y donde los libros abundan, diccionarios no faltan”. En armonía con lo anterior, Tungmen Tu (2001:47) nos presenta que la oración citada también se le aplica a los estudiantes de ELE, mencionando que: “lo mismo pasa en una familia de Taiwan, donde hay un miembro que aprenda español, con toda seguridad afirmamos que allí habrá un diccionario español-chino”.

En realidad, Tungmen Tu (2001:42-48) intenta explicar que el diccionario español-chino o el diccionario bilingüe puede tener la capacidad de traducir o descodificar las palabras para que los estudiantes entiendan sus significados de una forma sencilla y rápida, aunque en algunos casos la interpretación no sea tan exacta como en el idioma original. En esta sección, no pretendemos poner de relieve la utilidad del diccionario bilingüe en el proceso de comprender una lengua extranjera, y tampoco queremos analizar los errores existentes o los fallos en la descodificación. Por encima de todo, debido a que nuestro objetivo se centra en los términos polisémicos, nuestra intención es seleccionar unos ejemplos procedentes de los diccionarios bilingües español-chino para manifestar algunos problemas destacables relacionados con el aprendizaje de las palabras polisémicas en dichos diccionarios.

Primeramente, tomamos algunos términos que son mencionados mediante una sola explicación en el diccionario monolingüe, pero que el diccionario bilingüe recoge con más significados, “formulación” y “desfile”¹⁴⁷:

(a)

desfile. m. Acción de desfilarse.

formulación. f. Acción y efecto de formular¹.

(b)

desfile m. ① «abrir, iniciar; empezar; continuar» 检阅, 游行. ② 列, 排: un ~ de carrozas 一排彩车.

formulación f. s.de formular.

¹⁴⁷ Las dos palabras que intentamos analizar aparecen en el repertorio del vocabulario del PCIC (las nociones generales y las nociones específicas).

(c)

desfile m. 1. 列队行进, 游行; 检阅: participar en el ~ 参加游行 2. 列队, (走动的)队伍: un ~ de carrozas 彩车队

formulación f. 1. 用公式表示 2. 提出 3. 开处方

Los significados que están en la fila (a) provienen del *diccionario de la lengua española* (RAE, 2014), y podemos aclarar que los términos elegidos son monosémicos¹⁴⁸. Los significados seleccionados de la fila (b) proceden de *新西汉词典* (*Nuevo diccionario español-chino*) (2003), y los significados de fila (c) pertenecen al *简明西汉词典* (*Diccionario manual español-chino*) (2001). Como observamos, respecto al aprendizaje de la palabra “desfile”, los dos diccionarios bilingües español-chino nos muestran más significados, los cuales directamente traducen el término, no dicen nada de “acción de desfilar”; sin embargo, al referirnos al término “formulación”, el *nuevo diccionario español-chino* aplica un método semejante al del *diccionario de la lengua española*, es decir, escribe el verbo “formular” para que los estudiantes busquen los significados que pertenecen a la entrada de “formular”, mientras que el *diccionario manual español-chino*, por su lado, declara directamente tres significados de la palabra “formulación” (1. Expresar por una fórmula; 2. Manifestar; 3. Recetar).

Por otra parte, exponemos una investigación sobre el término “restaurante” en los diversos diccionarios bilingües, pudiendo confirmar también en un primer paso que este signo lingüístico es monosémico, dado que el *diccionario de la lengua española* del año 2014 (RAE, 2014:1910) solamente nos da una explicación: “establecimiento público donde se sirven comidas y bebidas, mediante precio, para ser consumidas en el mismo local”. Además, con esta palabra no sucede lo mismo que pasaba con los sustantivos anteriores, pues no nos señala que necesitemos aprender los significados de otros verbos, ya que es un sustantivo absoluto. Sin embargo, en las siguientes fotos, la muestra (1) del *nuevo diccionario español-chino*, nos ofrece dos

¹⁴⁸ No obstante, en la práctica, la referencia que aparece en el diccionario monolingüe no nos aclararía nada, pues tendríamos que acudir a las entradas a las que nos mandan para poder comprobar realmente la explicación de ambas palabras.

significados que están relacionados con la categoría sustantiva, pero nos aclara que esta palabra puede utilizarse como un adjetivo calificativo, al poseer los significados de “restaurador”. La serie (2) proviene de *现代西汉汉西词典* (*Diccionario español-chino, chino-español*), y muestra dos significados parecidos; debido a que no presenta más oraciones como ejemplo, no podemos conocer por qué nos traduce dos formas ni cómo seleccionar una interpretación adecuada; además, si en el mismo diccionario utilizamos la parte chino-español, el primer significado chino de “restaurante” en esta parte tiene dos explicaciones españolas: “comedor” y “restaurante”. Distintas expresiones nos dan más oportunidades de elegir un significado apropiado en diferentes situaciones comunicativas, pero a veces también nos causa confusión a la hora de seleccionar el significado más adecuado.

(1)

restaurante *adj.* ⇨ restaurador. || — *m.* 餐厅, 饭馆.

(2)

restaurante *m.* 餐厅, 饭馆

【餐厅】①(饭厅) comedor ②(餐馆) restaurante

En los epígrafes anteriores ya hemos expuesto una crítica en lo concerniente a la explicación de la polisemia léxica mediante el uso de los diccionarios bilingües: “los diccionarios bilingües plantean el problema adicional de la falta de equivalencia semántica en las palabras polisémicas” (Martín García, 1999:16). En este momento, intentamos añadir otra opinión: con la finalidad de identificar la polisemia léxica, algunas veces, a través de los diccionarios bilingües no podemos confirmar ciertamente si una palabra es polisémica o no, puesto que puede suceder como en los términos expuestos arriba, que palabras que sean monosémicas en el *diccionario de la*

lengua española (2014), pueden ser polisémicas en los diccionarios bilingües, que siempre nos ofrecen más significados.

5.4. La enseñanza del léxico polisémico en ELE

Las palabras son instrumentos básicos que nos sirven para comunicarnos, y cualquier estudiante extranjero debe poseer un vocabulario amplio para manejar la lengua meta. Realmente, en los años recientes, con respecto al desarrollo del estudio del léxico, podemos encontrar un gran número de trabajos que se centran en confirmar la posición importantísima de las palabras, analizando los términos lingüísticos mediante numerosas formas, y mejorando la enseñanza del léxico con la creación de diferentes metodologías en las aulas de ELE.

En el capítulo II, ya hemos expuesto muchas opiniones útiles para conseguir estas mejoras, como el tratado *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), que nos presenta los contenidos elementales de la competencia léxica. Además, particularmente, en el mundo de la lengua española, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006a) elabora el repertorio del léxico de los niveles A1-C2 en las nociones generales y las nociones específicas, que facilitan a los docentes la comprensión del vocabulario español de una manera sistemática y precisa.

Aparte de estas dos publicaciones, que son las más relevantes y académicas y que ofrecen normas beneficiosas para guiar a los profesores y a los estudiantes para que estudien o investiguen correctamente el aprendizaje de léxico, dentro del capítulo II, también existe una gran cantidad de cuestiones o artículos que fueron escritos por los investigadores que pretenden discutir los problemas que aparecen en el proceso de enseñanza del vocabulario, e introducir los métodos concretos para que los estudiantes aprendan las palabras mediante una estrategia eficaz.

Debido a que la atención central de nuestra tesis es la de investigar la enseñanza del léxico polisémico en ELE, solamente nos interesa conocer y analizar aquellas

metodologías o conocimientos que están relacionados con el análisis del significado o directamente vinculados con la polisemia, por ello en dicho capítulo exponíamos sobre todo detalladamente el lexicón mental y las relaciones semánticas. Para desarrollar el estudio del léxico a través de las dos concepciones mencionadas, el paso primero y fundamental es conocer perfectamente los significados de las palabras; para pasar a continuación a destacar abiertamente la existencia de la polisemia, que es un tipo básico de las relaciones léxicas.

Concretamente, con la finalidad de aprender el léxico, aparte de las opiniones anteriores, podemos encontrar otros documentos como: el artículo “Qué significa ‘conocer’ una palabra: la complejidad de la competencia léxica”, de Sanjuán Álvarez (1991), “Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario”, de Hayas (2013), y otros que pueden consultarse en la bibliografía. Como vemos, un gran número de investigaciones nos ponen de relieve que el dominio del significado es una tarea elemental en el proceso de aprendizaje del léxico.

La causa que provoca los problemas de que los alumnos no entiendan correctamente el significado de las palabras es, especialmente, que la mayoría de los términos pueden tener varios significados, o sea, la existencia de palabras polisémicas en la enseñanza del español como lengua extranjera. En efecto, todavía no hemos podido hallar tratados académicos que traten globalmente de este conocimiento en ELE, tan solo algunas tesis doctorales que analizan la polisemia para poder cumplir un objetivo particular que se encuentra alejado de la enseñanza del español, o algunos artículos y libros que, a pesar de estar enfocados a ELE, solamente nos explican qué es una palabra polisémica y cuáles son sus significados.

En esta sección, realizaremos un recorrido por algunos documentos que, al menos en apariencia, intentan manifestar ideas sobre el aprendizaje de la polisemia, con el objetivo de arrojar luz sobre el estado real de la enseñanza de la polisemia en ELE.

5.4.1. La explicación de la enseñanza de la polisemia léxica en diferentes libros y artículos de ELE

Además de las monografías relevantes que hemos usados en el capítulo IV para investigar el concepto general de la polisemia y sus fundamentos, en el mundo lingüístico también podemos encontrar algunas tesis doctorales o distintos textos que describen los conocimientos de la polisemia, aunque cada escrito nos ofrece las explicaciones de este fenómeno a partir de diferentes metodologías o persiguiendo los distintos objetivos que quieren cumplir, como por ejemplo, en el año 2002, Abd al-Aziz abd Al-Salama Al-Sherif redactó *La convivencia de la polisemia y la homonimia en el léxico español actual*; o en el año 2014, cuando Sherwood Droz compuso *Combinatoria léxica, polisemia y polisemia regular en una base de conocimiento léxico conceptual: el caso de “Redes diccionario combinatorio del español contemporáneo” y functional grammar knowledge base*; o en el año 2016, con Xin Wei¹⁴⁹ y su *La polisemia en chino y en español: estudio tipológico, cognitivo y pedagógico*, en la universidad de Granada; etc.

Es más, dentro de las publicaciones que existen en las revistas, cuyos títulos o contenidos están vinculados estrechamente con el conocimiento de la polisemia léxica, no se muestra prácticamente ningún detalle sobre el aprendizaje de la polisemia. Así, Valenzuela Miranda (1993:225-237) nos ofrece la distinción entre la polisemia y la homonimia a través de la teoría y los ejercicios del léxico; sin embargo, ninguno de estos ejercicios nos indica las formas para enseñar la polisemia, ya que de entre todas sus actividades, solamente tres palabras podrían ser utilizadas para la explicación de las palabras polisémicas: “frente”, “orden” y “guía”; pero el autor trata el ejercicio en la morfología, sin indicarnos en ningún lugar que podríamos analizar

¹⁴⁹ La tesis doctoral de Xin Wei (2016) se centra en el estudio de la polisemia desde la perspectiva de la lingüística comparativa, es decir, su intención es hacer la comparación entre la polisemia del español y la del chino. En su trabajo, describe detalladamente los términos polisémicos en los dos idiomas mediante el uso de varios campos semánticos (las armas, la arquitectura, los colores, etc.) para realizar el estudio comparativo; sin embargo, la tesis no está relacionada con la enseñanza de la polisemia en el campo de ELE.

estos términos mediante el estudio del léxico polisémico, quizá por considerarlas como objeto de estudio de la homonimia.

Acto seguido, Hiroko Omori (2003) se centra en el análisis de la polisemia del verbo “dar”. Con la finalidad de presentar los significados totales y los usos de este término, manifiesta todas sus características semánticas, analiza su estatus gramatical en las oraciones e investiga las locuciones de la palabra “dar”. Xin Wei (2016) redactó el artículo “estudio cognitivo de la polisemia 手 shǒu (mano) en chino y en español”, donde nos menciona detalladamente el significado de la palabra “mano” en el chino y en el español y sus usos en la comunicación cotidiana. Vemos con este ejemplo cómo el estudio de la polisemia es muy arduo, puesto que al investigar una palabra, el autor debe escribir con mucha paciencia un trabajo que no es corto ni simple; además, también hemos dejado constancia de que no existen investigaciones para contar el estado de la cuestión del aprendizaje de las palabras polisémicas, ni para elaborar metodologías válidas sobre su consecución.

Es más, si en este momento solo intentamos investigar las palabras polisémicas en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, es una pena que solo encontramos un único libro publicado, *Polisemia funcional de ser y estar en español y en chino: locuciones verbales del diccionario DCLEA, una contribución al estudio del español como lengua 2 (ELE)*, escrito por las autoras Penas Ibáñez y Zhang (2012), quienes exponen varios significados o diversas funciones de dos verbos que aparecen frecuentemente en la vida cotidiana de los españoles: “ser” y “estar”. No obstante, tenemos que señalar que en su discusión no podemos encontrar explicaciones detalladas sobre la definición de la polisemia en ELE, dado que solamente nos mencionan la polisemia por las comparaciones entre este fenómeno y la homonimia (como muchos de los libros que hemos expuestos anteriormente); además, ¿Cuál es el estado de la enseñanza de la polisemia en la actualidad? ¿Cómo tratan los manuales de ELE la polisemia en las aulas? ¿Por qué la polisemia es importante en la enseñanza de la lengua extranjera? Estas autoras no nos responden a ninguna pregunta.

A continuación, abandonamos la lectura de los libros para seguir nuestra investigación sobre la aclaración de las palabras polisémicas desde el punto de vista de la enseñanza del español como lengua extranjera en los artículos publicados en las revistas científicas. Primeramente, sin ninguna duda, podemos ver su existencia en la mayoría de las investigaciones de ELE que están relacionadas con el estudio del significado; sin embargo, aunque los autores hablen de la polisemia o en algunos casos escriban la definición de este fenómeno lingüístico, nunca intentan definir su importancia, presentar sus conocimientos básicos ni investigar y explicar detalladamente cómo enseñar el léxico polisémico a los estudiantes en el aula de ELE.

De este modo, “La variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros”, de Rojas Mayer (2000), se refiere al concepto de polisemia y nos dice que el significado de la palabra se ocasiona por factores históricos, socioculturales, etc., pero su objetivo es que los profesores deban tener en cuenta que los alumnos no solo estudien el léxico peninsular, sino que también necesitan aprender el léxico del mundo americano y sus significados, sin aportar nada sobre las explicaciones sistemáticas o completas del aprendizaje de la polisemia.

Para reforzar esta realidad, podemos arrojar otro ejemplo, esta vez de Regueiro Rodríguez (2015), quien discute la polisemia en su artículo “Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE”, presentando que: “la polisemia es una de las características más destacadas del léxico español”, dando también la fuente de las palabras polisémicas: “la pluralidad de significado de una misma unidad depende en gran medida de las variantes geolectales y de uso” (2015:24); sin embargo, con relación a la enseñanza de la polisemia, solamente aparece una mención en la conclusión, en la que, dentro de diez estrategias didácticas, encontramos una oración que se limita a aconsejarnos el uso de las metáforas lingüísticas para hallar varios sentidos en una palabra, pero sin hacer referencia alguna al aprendizaje de la polisemia como tal, ni mentar su concepto. (2015:29)

Por añadidura, Becerra Hiraldo (1994:313-323) en el artículo: “En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario”, nos muestra que la polisemia es importante para la economía del lenguaje y que puede producir ambigüedad; nos exige que comprendamos el cambio de significado de una palabra por uso de la metáfora, la especialización, la generalización, etc., al final, explica que los ejercicios de polisemia se fundamentan en la: “observación de matices séricos de una palabra en distintas frases, elaboración de oración utilizando los distintos significados de una palabra” (1994:322); sin embargo, todo esto lo condensa en tan solo un párrafo de trece líneas, describiendo todo lo relacionado con la polisemia de una forma tan simple que prácticamente resulta imposible que obtengamos una idea completa y suficiente para desarrollar la enseñanza de la misma.

Entre todos los artículos, solo encontramos uno en el que se aborde de alguna manera más específica la enseñanza del léxico polisémico, el artículo de González Vázquez¹⁵⁰ (1999:625-632), “La polisemia de ‘poder’ en E/LE: acerca de la pertinencia comunicativa de la posibilidad lateral y bilateral”, que presenta el único análisis que describe totalmente la relación entre la polisemia léxica y la enseñanza del español como lengua extranjera, además de introducir que el aprendizaje de los significados de una palabra polisémica se debe realizar atendiendo a los niveles de los estudiantes.

En concreto, el escritor nos presenta que el verbo “poder” es una unidad polisémica con riqueza semántica y pragmática, y consta de cinco significados (1999:626): 1. Permiso (modalidad deóntica); 2. Capacidad física o mental (modalidad radical); 3. Posibilidad radical (modalidad radical); 4 y 5. Las modalidades epistémicas, que son las que expresan las ideas del hablante, como la posibilidad (poder), probabilidad (deber de) y la necesidad (tener que). En el proceso de aprender el léxico, la complejidad de estos significados del verbo “poder” es un obstáculo para que los estudiantes extranjeros puedan entender y usar de un modo adecuado y exacto las oraciones que contengan esta palabra polisémica. Así pues, al

¹⁵⁰ El autor utiliza muchos conocimientos de Gramática para hacer el análisis de los significados del término “poder”.

tratar los diferentes valores, González Vázquez considera que no es necesario que los alumnos se los aprendan todos en un mismo momento, sino que los estudiantes de nivel elemental deben dominar los valores radicales de permiso, capacidad y posibilidad radical, es decir, solo estudiarían los aspectos léxicos, mientras que los estudiantes avanzados necesitarán adquirir más valores de “poder”, como los que comprenden las modalidades epistémicas.

Además de mostrar opiniones muy interesantes y útiles, puesto que nos presenta una nueva manera para enseñar el verbo “poder”, lo más relevante es que nos confirma que la enseñanza de la polisemia y la enseñanza de la lengua son inseparables. Como hemos observado, en el proceso de estudiar una palabra polisémica, con el propósito de cumplir el aprendizaje de varios significados de un mismo término, este aprendizaje nunca se puede realizar en una sola vez, sino que se necesita dominar de una manera progresiva, similar a lo que sucede en el estudio del léxico, desde las palabras fáciles y cotidianas hasta los términos especiales y compuestos: en los niveles iniciales solamente conocemos los significados simples y habituales de una palabra, para que cuando lleguemos el nivel superior, aprendamos todos sus significados.

Por consiguiente, ahora confirmamos que no existe ningún libro o artículo académico o didáctico que nos presente la situación general de la enseñanza de la polisemia en ELE, y que prácticamente tampoco encontramos metodologías para enseñar la palabra polisémica (salvo de un modo muy general, el artículo anterior), aunque a través de los distintos artículos expuestos podamos saber que la polisemia es una entidad que siempre existe y que a veces obliga a los autores a explicarla un poco.

5.5. La polisemia léxica y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Por lo que se refiere a desarrollar la enseñanza de español como lengua extranjera, no creemos que exista nadie que niegue que la obra *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para español* (2006a) tenga una gran

importancia y utilidad en el proceso de organizar el proyecto de enseñar la lengua española tanto desde una perspectiva general como específica. Además de esto, tampoco podemos negar la utilidad del *PCIC* para la elaboración de los distintos manuales didácticos que se emplean en el aula, amén de poder ser utilizado por el estudiante para realizar autónomamente el aprendizaje del español como lengua extranjera. Es más, en el mundo hispanoamericano, el *PCIC* es una guía fundamental para que los profesores y los estudiantes realicen el aprendizaje de la lengua española de una manera fácil y estructurada, ya que es un texto que sirve de guía por encima de las particularidades lingüísticas de cada región.

En efecto, el *PCIC*¹⁵¹ (2006a) no solo nos describe las habilidades o las competencias que los alumnos extranjeros necesitan dominar, sino que también menciona los conocimientos sobre la Gramática, pronunciación, Ortografía, etc., que han de aprenderse en los niveles definidos (A1-C2), para que el alumno aprenda el idioma de una manera escalonada. Esta jerarquización de los contenidos en niveles está realizada en función de las características establecidas en otra publicación que también posee una posición relevante en el ámbito ELE: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002).

A la hora de identificar la presencia de la explicación del fenómeno polisémico en este importante documento para la enseñanza del español como lengua extranjera, tal como presentamos en el capítulo II, encontramos una definición de la polisemia en el *MCER*, pero, después de leer el *PCIC*, no hemos hallado en su interior ninguna noción que busque definir las palabras polisémicas.

Como no hemos sido capaces de obtener un concepto oficial de la polisemia en el *PCIC*, continuamos analizando todo su contenido con el objetivo de conocer si existe alguna descripción sobre el estado de la polisemia. No obstante, al final hemos obtenido un resultado que nunca podríamos haber imaginado o creído: el término “polisemia” no existe en ningún sitio del *PCIC*. Es más, tanto en las nociones generales como en las nociones específicas en las que se encuentra clasificado el

¹⁵¹ Todas las explicaciones del *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (2006a) podemos encontrarlas en la página: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

repertorio del vocabulario (desde el nivel A1 hasta el nivel C2), no hemos encontrado en ningún tema la inclusión de la palabra “polisemia”¹⁵².

Así pues, podemos decir que, si dependiéramos de la explicación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, el término “polisemia” no sería una palabra obligatoria o importante que el estudiante extranjero tuviera que aprender; ni su pronunciación, ni su escritura, ni su significado... Pero, realmente, ¿en el aula de ELE los profesores y los estudiantes nunca deben entender la palabra “polisemia” o más bien han de conocer su definición? Con la finalidad de comprobar la importancia de la explicación de la polisemia, tomamos el término “hoja” en los niveles iniciales (A1-A2) que corresponden al *PCIC*:

A2	6.8. Material educativo y mobiliario de aula (NE)	hoja
A2	20.6. Flora (NE)	hoja

El sustantivo “hoja” es polisémico y tiene doce significados en el *diccionario de la lengua española* (RAE, 2014:1186-1187), y cuando analizamos el léxico del nivel A2 del *PCIC*, encontramos que la palabra “hoja” aparece en dos temas diferentes, es decir, en los niveles básicos de ELE los alumnos necesitan comprender esta palabra y dos de sus significados. Por lo tanto, si un día el estudiante está frente a dos oraciones como “escribo mucho en la hoja del cuaderno” y “la hoja del árbol es verde”, el maestro tendrá que enseñar y explicar bien el significado de la palabra “hoja” en cada frase; sin embargo, debido a que el *PCIC* muestra que la palabra

¹⁵² Llama la atención que las palabras “sinonimia”, “antonimia” y “homonimia” tampoco aparecen en las nociones generales ni las nociones específicas del *PCIC*, aunque los ejercicios de sinonimia y antonimia son frecuentes en los niveles elementales de ELE. Por ejemplo, en el manual *Método de español 1, cuaderno de ejercicios* (2012:25), que pertenece al nivel A1, encontramos una actividad que exige a los estudiantes que relacionen cada adjetivo con su contrario: antipático, puntual, tímida, [...] impuntual, abierta, etc. Así pues, debemos discutir un dilema: si siguiéramos a rajatabla el *PCIC* en el aula, cuando se realizaran este tipo de ejercicios, ¿el profesor nunca utilizaría la palabra “antonimia” para explicar esta característica del léxico? ¿Los estudiantes no deben conocer el significado de la palabra “antonimia”? Las respuestas son “no”, pero creemos que estas palabras son obligatorias y fundamentales en la enseñanza del español como lengua extranjera.

“polisemia” no es un término necesario, a la hora de saber por qué en la lengua española existe este fenómeno o cómo llamar a una palabra que posee varios significados, el profesor no podrá explicar la polisemia, limitándose a decir que “hoja” es un término que tiene varios significados en diferentes contextos, pero sin profundizar en el porqué ni explicar que es efecto de un fenómeno lingüístico.

Es más, si hacemos referencia a la regla del *MCER* (2002), el nivel C2 exige claramente que los alumnos deben tener un buen dominio del vocabulario y conocer los significados connotativos, pero, en este momento, ¿el estudiante tampoco podrá estudiar la palabra “polisemia” para describir el fenómeno que consiste en que una palabra tiene varios significados por muchas causas, tales como la metáfora, la metonimia, diferentes campos, etc.?

En síntesis, no es difícil que podamos afirmar que la polisemia es un fenómeno que desde el inicio de la enseñanza del español como lengua extranjera ya necesitamos conocer, tanto el término como su efecto en muchas de las palabras que el alumno debe estudiar. El *PCIC* no nos dice nada sobre la polisemia y las palabras polisémicas, por lo que recomendamos a los docentes que examinen el capítulo VII de la presente investigación, en el que profundizaremos en el *PCIC*, cambiando la manera en la que el repertorio del vocabulario está organizado, obteniendo un resultado que esperamos pueda solucionar los problemas y ayudar a que los docentes mejoren sus tareas de enseñanza-aprendizaje de ELE.

5.6. La polisemia léxica y los manuales de ELE

En el mundo actual de la enseñanza del español como lengua extranjera existe un gran número de manuales que sirven a los profesores para ser utilizados en el aula. Algunos se centran en un enfoque general con el que quieren desarrollar todas las competencias de los alumnos (la lectura, la auditiva, la escrita, la gramática, el léxico, etc.), tales como: *Nuevo sueña* (desde el nivel A1 hasta el nivel C1), *Agencia ELE*, *Protagonistas Internacional*, etc.; otros solamente intentan elaborar contenidos

relacionados estrechamente con una competencia concreta, como por ejemplo: *En gramática*, de la editorial Anaya; *Vocabulario*, de SM, etc.; además, existen libros que ayudan a los estudiantes que preparan el examen para obtener Diplomas de Español como Lengua Extranjera, entre los cuales destacan *Aprueba el DELE*, *El Cronómetro*, etc.

Con respecto a investigar el estado sobre la enseñanza de las palabras polisémicas en los manuales de ELE, igual que en el *Plan curricular del instituto Cervantes* no se nos manifiesta ninguna explicación de las palabras polisémicas, tampoco podemos encontrar ningún manual de enseñanza dedicado exclusivamente a la enseñanza de la polisemia ni que contenga solo ejercicios sobre los términos polisémicos; del mismo modo, tampoco hemos hallado ninguna investigación en libro ni artículo que recomiende a los editores de manuales tener en cuenta la polisemia.

En realidad, es imposible que revisemos todos los manuales existentes desde el primero hasta el más actual, pero en algunos libros podemos hallar las actividades que exigen a los alumnos que identifiquen los significados de un término polisémico. Primeramente, vamos a ver los siguientes ejercicios, los cuales fueron recogidos de tres manuales diferentes.

(A)

Explique el significado de las siguientes frases con el verbo *hacer*:

- a. Hacía la compra todos los días por la mañana.
- b. A nadie le gusta hacer el ridículo.
- c. ¡Pórtate bien y no hagas el tonto!
- d. ¿A quién le toca hacer la cena hoy?
- e. Si no puede venir, ¡qué le vamos a hacer!
- f. Mañana tengo que hacer dos exámenes.
- g. Quiero hacer una pregunta.
- h. ¡No te hagas la sueca, Carmen!

(B)

Explique las diferencias, de acuerdo con el contexto.

a. ¿Dónde está información, por favor?

Esta información es muy completa.

b. Por allí es la salida.

El Talgo con destino a La Coruña efectuará su salida.

c. Merece la pena visitar el casco antiguo de la ciudad.

El barco tendrá problemas porque tiene el casco muy antiguo.

d. Las mercancías se encuentran ya en la Aduana.

Lo siento, pero tiene que pagar la aduana.

e. El guía dice que visitaremos el castillo luego.

En mi guía no viene ese castillo.

(C)

1. Las siguientes palabras y expresiones proceden del ámbito de la astronomía, pero se utilizan en la lengua común en sentido figurado. Indica qué significado tienen en esos casos y construye frases con ellas que nada tengan que ver con el mundo de los astros.

lunático:

ir de estrella:

ser de otro planeta:

nacer con estrella:

celestial:

desorbitado:

astronómico:

ser un sol:

ser una estrella:

Como vemos, el ejercicio (A) que hemos seleccionado del manual *Curso Intensivo de Español, ejercicios prácticos* (niveles elemental e intermedio) (2001:97), pone de relieve el estudio del verbo “*hacer*”, el cual posee cincuenta y siete significados en el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2014:1151-1152) y es utilizado frecuentemente en la vida cotidiana. A través del requisito de este ejercicio, los estudiantes necesitan entender bien los diferentes significados de esta palabra en las oraciones expuestas. Es evidente y no se puede negar que la actividad trata del aprendizaje sobre la polisemia. A continuación, el ejercicio (B), que proviene del libro *Léxico fundamental del español: situaciones, temas y nociones* (1992:90), solamente pone la atención en el estudio del léxico; los cinco términos aparecidos son claramente polisémicos, por lo que también es una práctica que se concentra en las palabras polisémicas.

En la última actividad, elegida por nosotros en el manual *Sueña, cuaderno de ejercicios 4* (nivel superior) (2001:92), que está conectada con las palabras polisémicas del ámbito de la Astronomía, la descripción del ejercicio nos declara de una forma explícita que estos términos emplean un significado figurado que guarda relación con el campo astronómico, esperando que los estudiantes puedan reconocer que estas palabras tienen dicho significado figurado. Con el propósito de obtener un resultado claro relacionado con la intención de nuestra tesis, en esta actividad vamos a dejar de lado el análisis de las frases hechas: “ser un sol”, “ser una estrella”, etc., teniendo en cuenta que estas frases ya tienen un significado colocacional, para solamente tratar de aprender las palabras aisladas¹⁵³: “celestial”, “astronómico” y “desorbitado”.

¹⁵³ En torno al estudio de la palabra “lunático” a través del *diccionario de la lengua española* (2014:1365), únicamente encontramos el significado: “que padece locura, no continua, sino por intervalos”, que no tiene ninguna relación con la astronomía, de ahí que deduzcamos que este término es monosémico. Sin embargo, en otro, el *diccionario del español actual* (1999:2890), hallamos dos entradas de “lunático”, conteniendo una un significado igual que el del *diccionario de la RAE*, y el otro, aquel que está vinculado con la astronomía: “habitante de la Luna”. Por encima de todo, no vamos a discutir por qué el *diccionario del español actual* manifiesta una palabra en dos artículos independientes, simplemente constatamos que en realidad la explicación de “lunático” puede tener un significado figurado (locura) y otro significado que tiene relación con la Luna.

A partir de la revisión del *Diccionario de la lengua española*, en el término “celestial” (RAE, 2014:478) se incluyen tres significados: 1. Perteneciente o relativo al cielo, considerado como la mansión eterna de los bienaventurados; 2. Perfecto, delicioso; 3. (irón.) Bobo, tonto o inepto. Por su parte, la palabra “astronómico” (2014:227) a la vez puede significar: 1. Perteneciente o relativo a la Astronomía, 2. Desmesuradamente grande. Para cumplir con el ejercicio, escribiríamos la segunda explicación de los dos términos.

Sin embargo, el estudio del significado figurado del término “desorbitado” no resulta tan fácil como el de los primeros, dado que en el *diccionario de la RAE* (2014:770) únicamente encontramos una explicación: “dicho de los ojos: que expresan tanto dolor o asombro que parecen salirse de las órbitas”, por lo que este diccionario no nos sirve para nada si tratamos de conocer bien esta palabra. Además, si utilizamos el *PCIC*, podemos saber que este término aparece en el tema 2.5 “grado” y en el tema 7.5 “derechos y obligaciones laborales” del nivel C2, pero el documento no nos da ninguna información sobre el estudio de los significados de la palabra polisémica, y a través de solo dos temas, es imposible que el estudiante extranjero consiga aprender el significado exacto. Así pues, en este momento, utilizamos otro diccionario para buscar su significado, el *diccionario del español actual*, (1999:1546) que presenta el significado “excesivo o exagerado”, o también podemos consultar el final de este cuaderno de ejercicios (2001:144), ya que posee la clave de las respuestas, donde entendemos la solución: “exagerado, que se le ha concedido demasiada importancia”. Por consiguiente, a pesar de que la actividad no trata solamente de la polisemia léxica y se limita tan solo a investigar tres palabras de forma detallada, creemos que en el proceso en el que los alumnos responden a este ejercicio o los profesores lo enseñan, la explicación de las palabras polisémicas es fundamental e inevitable.

Aunque hay unos libros que nos muestran los ejercicios que desarrollan el aprendizaje de la polisemia léxica, es lógico que también existan muchos otros en los que no podamos encontrar ninguna actividad que esté relacionada con el estudio de

los términos polisémicos, como por ejemplo: *Aprende gramática y vocabulario 2* (nivel A2), *Aula internacional 2* (nivel A2), *Sueña, libro de alumno* (nivel B2), *Avance* (nivel intermedio), etc.

No obstante, en la lengua española, la mayoría de las palabras son polisémicas, por lo tanto, es imposible que los profesores no se encuentren en los manuales con ningún término polisémico; pero al estar ausente su explicación en muchos de estos libros o estar de manera muy reducida en algunos de ellos, será muy difícil que el profesor tenga la oportunidad de explicarle al alumno de una manera correcta y exhaustiva qué son las palabras polisémicas.

Resumiendo, vemos cómo no hay ningún documento que nos describa el estado general de los ejercicios destinados al aprendizaje de las palabras polisémicas, quedando sin contestar cuestiones como: ¿Qué libros tienen ejercicios de palabras polisémicas? ¿Cómo se desarrolla la polisemia léxica en los manuales? ¿Qué tipo concreto de actividades tratan de los términos polisémicos? Intentaremos contestar a todas estas preguntas en el capítulo VI.

5.7. Nuestra crítica sobre la enseñanza de la polisemia léxica en ELE

Al investigar las palabras polisémicas en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, hasta ahora no solo hemos discutido los fundamentos relevantes sobre el aprendizaje de los términos polisémicos mediante diferentes documentos institucionales (*MCER* y *PCIC*) y distintos artículos de ELE, tales como la concepción académica de la polisemia, las metodologías didácticas, el estado actual, etc., sino que también hemos mencionado los ejercicios de la polisemia léxica en diversos manuales de enseñanza. No obstante, al final no hemos conseguido un resultado concreto que describa detalladamente cómo es la enseñanza de la polisemia léxica en ELE.

Concretamente, para comprender la definición de las palabras polisémicas en el campo de ELE, hemos encontrado diferentes conceptos presentados por distintos

expertos que hemos expuesto a lo largo de estos capítulos y, sin embargo, no hemos obtenido ninguna definición que se ajuste específicamente a dicho entorno. Si tomamos como fundamento para la polisemia que los significados de una palabra compartan una relación de afinidad entre sí, nos resultaría enormemente complicado enseñárselo a los alumnos, dado que participan unos u otros factores en función de las perspectivas sincrónicas o diacrónicas, pues puede que dos significados fueran afines hace dos siglos y ahora ya no lo sean en absoluto. Podríamos pensar que si empleamos el concepto de polisemia como un fenómeno que produce que una palabra contenga varios significados, tendríamos la solución para nuestro problema; no obstante, vemos que también nos encontraremos con problemas cuando el estudiante acuda a un diccionario para comprobar si una palabra es polisémica o no, ya que dependiendo del diccionario, el término será clasificado como polisémico, monosémico u homonímico, tal como vimos en el epígrafe 5.3.

Por otra parte, con relación al estudio de las metodologías de enseñanza de las palabras polisémicas, el libro institucional *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006a) no nos muestra nada sobre la polisemia léxica; del mismo modo, otros artículos tampoco introducen métodos útiles más allá de concentrar en un párrafo o unas oraciones toda la información relativa a las palabras polisémicas. Después, nos hemos centrado en la investigación de los manuales que los profesores usan en el aula, para comprobar cómo, si bien algunos manuales tratan de los ejercicios relacionados con los términos polisémicos (aunque de una manera muy escasa), muchos otros no presentan ninguna actividad sobre la enseñanza de la polisemia léxica.

Efectivamente, como en los capítulos anteriores ya hemos manifestado de una forma clara que el fenómeno polisémico es una característica común en la lengua española y, desde la perspectiva semántica, el análisis de los términos polisémicos es un tema relevante que siempre ha sido discutido por los expertos. Antes creíamos que la enseñanza de las palabras polisémicas era tomada como algo muy importante en el proceso de dominar el léxico; sin embargo, después de revisar todos los documentos

existentes de ELE, vemos que prácticamente no hay ninguna teoría o hipótesis que busque definir, desarrollar o mejorar este tipo de aprendizaje. Por encima de todo, como consideramos que la enseñanza de la polisemia tiene una importancia sobresaliente en la enseñanza del español como lengua extranjera, pero no existe ningún libro o artículo en el que nos podamos apoyar para explicar la enseñanza de los términos polisémicos, necesitamos proseguir en la realización de nuestra investigación para así conseguir tanto describir el estado actual del aprendizaje de las palabras polisémicas como confirmar la importancia del estudio de la polisemia léxica en ELE, además de intentar contribuir con material propio para mejorar la enseñanza de la polisemia en ELE.

5.8. Conclusión parcial

En nuestro quinto capítulo, aparte de exponer el estudio de las palabras polisémicas desde la perspectiva de los semantistas y los lingüistas, ahora discutimos y analizamos dicho conocimiento en relación con el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

En primer lugar, otra vez nos centramos en la investigación de las concepciones académicas que tratan de la polisemia léxica, pero nos encontramos con la misma problemática que en el capítulo anterior; pues algunos expertos (Becerra Hiraldo, Rojas Mayer, etc.) ponen la atención en la relación de los significados de la palabra. Con la finalidad de facilitar el entendimiento de la polisemia léxica, dejamos de lado los conceptos que tienen la vinculación con la afinidad de los significados, para solamente utilizar la definición de Cervero y Castro (2000) para confirmar qué es un término polisémico. No obstante, vemos que el uso de diferentes diccionarios puede llevarnos a la confusión, dado que a la hora de analizar una misma palabra, estos diccionarios no solo nos dan diversa cantidad de significados y explicaciones, las cuales no son totalmente iguales, sino que también en algunos casos un diccionario

nos da un único significado (por lo que sería una palabra monosémica), mientras que otro nos ofrece dos o más significados (polisemia).

De hecho, en el proceso de aprender la lengua española, el diccionario ocupa una posición relevante, es un instrumento que puede ayudar a los alumnos a que resuelvan las dudas y estudien el idioma (Álvarez Martínez, Cano Ginés, Martín García, etc.). Con respecto a identificar la polisemia léxica y determinar cuántos significados tiene una palabra, hemos mostrado diversos diccionarios y seleccionado varios ejemplos para entender las características elementales de la manera en la que cada diccionario presentaba sus palabras. Al final, hemos decidido que en nuestra investigación doctoral utilizaremos el *diccionario de la lengua española* del año 2014 como criterio de verificación del estatus polisémico de una palabra determinada.

A continuación, investigamos tanto los libros como los artículos para conocer el estado de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, anotando que la mayoría de los análisis del léxico explican la polisemia, pero sin darnos una explicación completa, ni tampoco presentarnos los detalles del estudio de los términos polisémicos en ELE. Esto lo podemos observar especialmente en el *PCIC*, que es el libro guía en el campo de ELE y, sin embargo, no muestra en ningún lugar la definición de la polisemia léxica y ni siquiera expone esta palabra (“polisemia”).

Por último, recogemos ejercicios de algunos manuales con el propósito de poder ver la existencia de la polisemia léxica, y criticamos los fenómenos actuales de la enseñanza-aprendizaje de este fenómeno a través de un punto de vista teórico. También introducimos que podremos construir nuestro método propio para describir y explicar las situaciones reales y completas sobre la enseñanza-aprendizaje de los términos polisémicos, lo cual se plasmará en los siguientes capítulos.

PARTE PRÁCTICA

Capítulo VI. Definición de la polisemia léxica y estado actual de su enseñanza en el ámbito de ELE

En la actualidad, el léxico ocupa una posición considerable en la enseñanza del español como lengua extranjera y, debido a que el proceso de aprender un léxico es muy complejo, puesto que debemos dominar la pronunciación, la ortografía, el significado, los usos sintácticos, etc., una gran cantidad de profesores e investigadores pretenden crear más metodologías o actividades para que los estudiantes extranjeros comprendan las palabras de forma eficaz.

Efectivamente, la polisemia es un fenómeno común en la lengua española, y en los diccionarios de la lengua española la mayoría de las entradas tienen varias definiciones; así pues, suponemos que los alumnos necesitan conocer este concepto, y que más tarde tendrán que estudiar los distintos significados del término polisémico, teniendo en cuenta que, con la finalidad de manejar de forma correcta una palabra, es necesario saber bien sus significados. Sin embargo, a partir del capítulo V, al intentar describir o mejorar el aprendizaje de las palabras polisémicas, no adquirimos ninguna declaración en lo concerniente a confirmar la importancia de la polisemia, ni tampoco hayamos documentos que nos describiesen detalladamente el estado de la enseñanza de la polisemia léxica en el ámbito de ELE.

Nuestro capítulo VI intenta elaborar una descripción del estado actual de la enseñanza de las palabras polisémicas en la enseñanza de español como lengua extranjera a través del análisis de los manuales de ELE. En concreto, seleccionamos los libros de los niveles B1 y B2 como nuestro corpus para realizar la investigación. De este modo, mediante nuestro trabajo, al final podremos ver la situación total del aprendizaje de los términos polisémicos en dichos niveles a través del análisis de la presencia de actividades que traten la polisemia léxica.

6.1. La definición de la polisemia léxica en nuestra tesis doctoral

Por lo que se refiere a la discusión de la definición de la polisemia léxica, los semantistas insisten en investigar la etimología de las palabras y las relaciones entre sus significados; los lexicógrafos establecen el diccionario como criterio para la definición de la polisemia léxica, unos, de acuerdo con la tradición (*DRAE*) y otros, dependiendo de otras metodologías particulares (como la del *Diccionario del español actual*¹⁵⁴), de ahí que se identifique la polisemia (o la homonimia) de una manera poco determinante. Por otro lado, en el campo de ELE, algunos expertos presentan el concepto de la polisemia de tal manera que no genera ninguna polémica, declarando directamente que es el fenómeno que se produce cuando una palabra tiene varios significados, mientras que otros siguen utilizando la teoría sobre la afinidad de los mismos.

Sea como sea, desde el inicio de la tesis hasta ahora, hemos expuesto muchas explicaciones de la polisemia léxica, y a través de las distintas definiciones hemos analizado más conocimientos sobre este fenómeno lingüístico, tales como las fuentes de la polisemia, los tipos de polisemia, etc., sin embargo, también hemos comprendido que cada concepción no puede entenderse como una tesis fija e irrefutable que se aplique a todos los estudios, pues cada tesis variará en función de las propias hipótesis y metodologías de cada investigador, como hemos visto en los textos citados. Así pues, antes de llevar a cabo nuestra investigación sobre la polisemia léxica, tendremos que definir qué entendemos por “polisemia” en nuestra tesis, con la finalidad de que no haya más confusión entre los docentes que quieran leer nuestro análisis sobre las palabras polisémicas.

Intentamos dirigir nuestra atención hacia una explicación relevante de la polisemia en la enseñanza del español como lengua extranjera, enunciada por Cervero y Castro (2000:30): “a una misma unidad léxica le corresponden distintos significados

¹⁵⁴ A la hora de identificar la polisemia y la homonimia, el *diccionario del español actual* (1999: XVII) no sigue atendiendo al criterio histórico, sino que intenta establecer las entradas en función de la relación de los significados: “el criterio aquí seguido ha sido el de considerar dentro de una misma entrada todas las formas iguales a las que une entre sí un mismo punto de partida semántico”. Es más, ni siquiera nos confirma si una palabra polisémica es aquella que tiene varios significados.

según el contexto en el que aparece”. Sin embargo, si hallamos un término desconocido, ¿cómo confirmar si esta palabra es polisémica o no? También es imposible que mostremos todos los significados de un término; es más, tampoco resulta sencillo responder a este interrogante: ¿cuántos significados tiene una palabra? Para salir de esta problemática, una manera útil y eficaz es apoyarnos en los diccionarios de la lengua española. No obstante, en el capítulo anterior (V) vimos cómo el uso del diccionario para concretar el estatus polisémico de un término también provocaba polémica, pues según el diccionario consultado, un mismo término podría ser considerado tanto polisémico como monosémico.

Así pues, definimos la polisemia léxica como el fenómeno que provoca que una palabra tenga varios significados y, al mismo tiempo, estos significados pertenezcan a una única entrada del *diccionario de la lengua española* del año 2014. Tomemos los siguientes ejemplos:

clasificar. (Del b. lat. *classificare*). tr. **1.** Ordenar o disponer por clases algo. || **2.** Dar carácter secreto o reservado a un documento. **Opnl.** **3.** Obtener determinado puesto en una competición. || **4.** Conseguir un puesto que permite continuar en una competición o torneo deportivo.

(1)

nacimiento. m. **1.** Acto de nacer. || **2.** Linaje o ascendencia de una persona. *Digno de alguien de tal nacimiento.* || **3.** Representación con figuras del **nacimiento** de Jesucristo en el portal de Belén. || **4.** Principio de algo o tiempo en que empieza. || **5.** Lugar o sitio donde tiene alguien o algo su origen o principio. ■ **de ~.** loc. adj. Dicho de una cualidad o condición: Que se tiene desde el momento de nacer. U. t. c. loc. adv.

(2)

característico, ca. (Del fr. *caractéristique*, y este del gr. *χαρακτηριστικός* *charaktēristikós*). adj. **1.** Perteneciente o relativo al carácter. || **2.** Dicho de una cualidad: Que da carácter o sirve para distinguir a alguien o algo de sus semejantes. U. t. c. s. f. ● m. y f. **3.** Actor, y más comúnmente actriz, que representa papeles de personas de edad. **Of.** **4.** *Mat.* Parte entera de un logaritmo. || **5.** *Arg., Par. y Ur.* **prefijo** (|| cifras que se marcan antes del número de teléfono).

(3)

material. (Del lat. *materialis*). adj. **1.** Perteneciente o relativo a la materia. || **2.** Opuesto a lo espiritual. || **3.** Grosero, sin ingenio ni agudeza. ● m. **4.** Elemento que entra como ingrediente en algunos compuestos. || **5.** Cuero curtido. || **6.** Cada una de las materias que se necesitan para una obra, o el conjunto de ellas. U. m. en pl. || **7.** Documentación que sirve de base para un trabajo intelectual. || **8.** Conjunto de máquinas, herramientas u objetos de cualquier clase, necesario para el desempeño de un servicio o el ejercicio de una profesión. *Material de guerra, de incendios, de oficina, de una fábrica.* ■ **es ~.** expr. coloq. p. us. Lo mismo da, es indiferente. > **activo ~, pecado ~.**

(4)

Sin ninguna duda, siguiendo nuestra concepción de la polisemia léxica, los cuatro términos seleccionados son polisémicos, aunque el verbo necesite ser conjugado en las situaciones reales y además pueda incluir un significado gramatical, y las palabras (3) y (4) puedan funcionar con distintas categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, etc.

A continuación, la diferenciación entre la polisemia y la homonimia es un tema

que desde la Antigüedad ha sido investigado y desarrollado en distintos campos lingüísticos. En nuestra tesis, a la hora de establecer la diferencia entre la polisemia y la homonimia, tal como hemos hecho al definir la primera, no vamos a entrar a debatir sobre la necesidad o no de que exista una relación de afinidad entre los significados, sino que la diferencia radicarán solo en el número de entradas que un mismo término ocupe en el diccionario que hemos señalado como criterio de definición de la polisemia. Así, si el *diccionario de RAE* (2014) nos presenta una entrada que posee todos los significados, esta palabra será polisémica, mientras que si nos ofrece dos o más entradas para un mismo término, éste será homónimo. Por ejemplo:

ginebra¹. f. 1. Instrumento grosero con que se acompaña rudamente un canto popular, que se compone de una serie de palos, tablas o huesos que, ensartados por ambas puntas y en disminución gradual, producen cierto ruido cuando se rascan con otro palo. || 2. Confusión, desorden, desarreglo. || 3. Ruido confuso de voces humanas.

ginebra². (Del fr. *genièvre* 'enebro'). f. Bebida alcohólica obtenida de semillas y aromatizada con las bayas del enebro.

En efecto, de esta forma, identificamos la polisemia y la homonimia de una manera eficaz, y aseguramos de una manera clara y sin sombras que “ginebra (1)” y “ginebra (2)” son homónimos. No obstante, ¿qué fenómeno lingüístico se produce en el término “ginebra (1)”, que tiene tres significados? La pregunta ya la hemos discutido en la conclusión de capítulo IV, y es que los expertos semantistas concentran su investigación en distinguir la polisemia de la homonimia, pero nunca explican si puede existir la polisemia dentro de dos homónimos. En el ámbito de nuestra tesis, vamos a terminar con este dilema, sosteniendo que si bien los términos “ginebra (1)” y “ginebra (2)” son homónimos, si uno de ellos, tomado de forma individual, presenta varios significados (en nuestro ejemplo, “ginebra (1)”), este término será también polisémico.

Normalmente, en el *diccionario de la lengua española* (2014) podemos encontrar muchas palabras que están organizadas de esta forma, tales como: “poder (1) / “poder (2)”, “ruano (1) / ruano (2) / ruano (3)”, “lapa (1) / lapa (2)”, etc. Gracias a nuestra definición, en el caso de que alguno de estos términos apareciera en el aula, no tendríamos dificultades en explicarles a los alumnos qué es polisemia y qué es homonimia, pues no necesitaríamos recurrir a discusiones polémicas sobre las

categorías gramaticales o la relación de afinidad entre los significados.

Como consecuencia, con el propósito de que los alumnos extranjeros entiendan la explicación de la polisemia léxica de una manera clara y sin generar nuevas dudas, y puedan distinguir bien la polisemia, la homonimia y la monosemia en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, determinamos que la polisemia léxica es el fenómeno que provoca que una palabra tenga varios significados y, al mismo tiempo, estos significados pertenezcan a una única entrada del *diccionario de la lengua española* del año 2014.

6.2. La jerarquización de los niveles del alumnado en ELE a través del *MCER* y del *PCIC*

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), es un documento curricular que establece las especificaciones de los descriptores ilustrativos correspondientes a los seis niveles de referencia establecidos en el MCER (Pérez Serrano, 2015:221).

A la hora de desarrollar la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, existen dos tratados relevantes: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006a); el primero nos describe los objetivos generales y específicos en el proceso de comprender una lengua extranjera y menciona detalladamente todas las competencias que los estudiantes deben dominar; el segundo centra su atención en el mundo de la lengua española, con el propósito de mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera, elaborando un amplio repertorio para servir a distintos fines y utilidades vinculados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español¹⁵⁵.

Es imposible que la gente comprenda todos los conocimientos de una lengua a la vez, por ello, en el capítulo II, para entender la competencia léxica, ya declaramos que el *MCER* y el *PCIC* establecen seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) para que

¹⁵⁵ Las explicaciones del *PCIC* las podemos encontrar en la página web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

los alumnos aprendan el léxico de una manera escalonada, desde las palabras básicas o cotidianas hasta los términos lingüísticos que pueden pertenecer a cualquier tema. En general, con respecto a entender los niveles de aprendizaje de la lengua extranjera, el *MCER* nos indica el dominio que ha de adquirir un estudiante de la lengua extranjera para considerarse apto para uno de los seis niveles descritos, mientras que el *PCIC* no solo nos presenta lo anterior aplicándolo al ámbito específico de la lengua española, sino que también distribuye los contenidos concretos de la gramática, la ortografía, las funciones, los géneros discursivos, los productos textuales, etc., en los seis niveles, indicando qué se enseña en cada uno.

En este epígrafe no pretendemos reseñar todos los elementos de cada nivel, sino que solamente confirmamos que actualmente existen seis niveles necesarios para realizar la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. (*MCER*, 2002:26-27). Además, tanto para estudiar la lengua española, como para investigar un conocimiento especial de la misma, es mejor que hagamos referencia a los niveles definidos por el *MCER* y el *PCIC*, dado que la mayoría de los documentos analizados de ELE y los manuales didácticos han sido redactados teniendo en cuenta este criterio de niveles. Es más, si acotamos nuestro trabajo en base a estas reglas fijas, podremos obtener unos resultados mejor ordenados.

6.2.1 Criterios de selección de los niveles que emplearemos en nuestra muestra

U s u a r i o c o m p e	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales,

t e n t e		<p>académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
u s u a r i o i n d e	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
p e n d i e n t e	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
u s u a r i o b á s i c o	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Gráfico 12. Niveles comunes de referencia: escala global (MCER, 2002:26)

Para seleccionar unos niveles determinados para nuestra tesis doctoral, en primer lugar nos concentramos en el gráfico extraído del *MCER*, el cual nos muestra las ideas generales de cada nivel. A través de la comprensión de las descripciones, sabemos que los estudiantes de los niveles elementales deben dominar las expresiones cotidianas y simples, y que en los niveles avanzados los alumnos comienzan a conocer los temas principales y tratar de unos contenidos técnicos; más adelante, los estudiantes del nivel de maestría (C2) necesitan usar la lengua meta con fluidez y, en ese momento, pueden entender o identificar los significados de las situaciones complejas sin dificultad.

En cuanto a realizar la enseñanza de la polisemia léxica, desde nuestra perspectiva, creemos que en cada nivel los profesores pueden preparar ejercicios relacionados con este conocimiento. Tomemos como ejemplo el verbo “vivir”, que es ciertamente un término cotidiano de uso frecuente, pero debido a que el *MCER* no nos dice nada sobre el estudio del significado en el nivel elemental, tenemos que acudir al *PCIC*, donde no encontramos tampoco una información clara debido a la ausencia del concepto de polisemia en dicho manual; no obstante, como veremos en el siguiente capítulo, a través de las tablas que elaboraremos, sí que podremos directamente comprobar los distintos significados de “vivir”. De este modo, esta palabra a la vez aparece en el tema 1.1 “existencia, inexistencia” y en el tema 3.1.2 “dirección”, dos temas pertenecientes al nivel A1, de modo que, cuando los estudiantes del nivel A1 estén frente a oraciones comunes y sencillas del tipo: “María no vive, murió hace poco” y “ahora yo vivo en Madrid”, tendrán que aprender esta palabra y sus significados habituales: “tener vida” y “habitar o morar en un lugar o país”¹⁵⁶.

Sin embargo, aunque existe la posibilidad de enseñar y aprender las palabras polisémicas en los niveles elementales, vamos a ver cómo se nos van a presentar una serie de problemas que van a impedir que podamos conocer el estado general de la polisemia léxica de ELE en los niveles A1 y A2. El primer inconveniente es que los estudiantes del nivel elemental no pueden dominar un vocabulario amplio, por lo que

¹⁵⁶ Los significados citados proceden del *diccionario de la lengua española*. (2014:2254)

los términos investigados en el corpus de nuestra tesis serían muy limitados, por lo que el resultado que obtendríamos sería poco determinante. Además, como hemos discutido en el capítulo V, los estudiantes de los niveles básicos todavía se centran sobre todo en el uso del diccionario bilingüe, al no tener todavía dominio suficiente como para usar un diccionario monolingüe, por lo que, al no poder usar el criterio del diccionario de la *RAE* que hemos establecido para detectar si hay o no polisemia, nos resultaría imposible enseñar este fenómeno correctamente. Es más, la falta de dominio léxico de los estudiantes de estos niveles pondría en un serio aprieto al profesor que quisiera enseñarles los diversos significados de una palabra polisémica, ya que no podría informarles de estos significados debido a que no comprenderían varias de las palabras que dicho significado contuviera.

Por otra parte, a la hora de observar las teorías de los niveles C1 y C2 en el *MCER*, vemos que los estudiantes de dichos niveles tienen que entender ya las expresiones pertenecientes a la mayoría de los distintos temas, tanto concretos como abstractos; para cumplir este objetivo, es obligatorio que los estudiantes posean un amplio abanico léxico a la vez que conocen múltiples significados de cada palabra polisémica; por ello parecería lógico que prefiriéramos seleccionar los niveles C1 y C2 con el propósito de investigar el estado de la polisemia léxica en ELE.

No obstante, en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera es una pena que no existan apenas manuales cuyos contenidos se centren en los niveles C1 y C2, ya que las editoriales más notables de ELE abarcan sobre todo los niveles comprendidos entre el A1 y el B2. Particularmente, observando el catálogo de la editorial SM para el año 2017, vemos que solamente los manuales *Gramática de uso del español* contienen conocimientos relacionados con los niveles C1-C2, mientras que otros como *Ele Actual*, *Protagonista*, *Vocabulario*, etc., siempre están conectados con los niveles A1-B2. Así mismo, los manuales de la editorial SGEL *Agencia ELE* y *Nuevo español en marcha*, solo abarcan desde A1 hasta B2; aunque es cierto que el libro *A fondo* de esta editorial cubre el nivel B2 y C1, todavía falta un tomo que trate del nivel C2.

Al investigar los escasos manuales didácticos de ELE que tratan los niveles C1 y C2, es verdad que la mayoría de ellos tienen como finalidad la preparación del examen de DELE: *Las claves de nuevo DELE*, *El cronómetro*, *Preparación al diploma de español*, etc. Se centran en reproducir ejercicios tal como aparecen en el examen oficial, de ahí que no podamos encontrar ninguna actividad claramente relacionada con la práctica de la polisemia léxica. Además, aquellos que sí son utilizados en el aula con un fin didáctico menos específicos, como por ejemplo *Sueña 4*, *Ventilador*, etc., que sí nos permitirían realizar un análisis adecuado para conseguir nuestros objetivos, solamente tratan el nivel C1, dejando el nivel C2 abandonado. Por consiguiente, aunque las palabras de los niveles superiores sean excelentes para perseguir nuestro objetivo de elaborar los ejercicios de la polisemia, no podemos adquirir una descripción del estado general de la enseñanza de la polisemia léxica en ELE debido a la escasez de manuales existentes.

Así pues, solo nos quedan los niveles B1 y B2. En realidad, los dos niveles son relevantes para realizar nuestra investigación sobre la polisemia léxica en los manuales de ELE, teniendo en cuenta que, primeramente, los estudiantes de los niveles B1 y B2 ya tienen un repertorio léxico amplio y poseen la capacidad de entender los diversos temas. Como hemos discutido en el capítulo IV, la polisemia es un fenómeno que puede aparecer a partir de varias fuentes: la especialización, la metáfora, etc., creemos que en esta etapa del dominio de la lengua española, los alumnos pueden encontrar textos literarios o lecturas de campos específicos, de modo que tendrán más oportunidades de descubrir la existencia de la polisemia, y deberán aprender bien este fenómeno lingüístico para comprender de manera adecuada los diferentes textos.

Por añadidura, en cualquier editorial de ELE hallamos un gran número de libros que se centran en los contenidos de los niveles B1 y B2: *Eco*, *Embarque*, *Aula internacional*, *Nuevo avance*, etc., por lo que podremos conseguir una muestra más completa y amplia para conocer el estado actual sobre la enseñanza de las palabras polisémicas en ELE.

Así pues, en nuestra tesis doctoral, con la finalidad de hacer la investigación para conocer el estado actual de la polisemia léxica en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, de entre los seis niveles comunes, elegimos los niveles B1 y B2 (la etapa avanzada) por los motivos que hemos señalado ampliamente en los anteriores párrafos.

6.3. Consideraciones generales sobre la diversidad de los manuales de los niveles B1 y B2

Antes de exponer las tablas que hemos elaborado para comprobar la importancia de la enseñanza de las palabras polisémicas en ELE, y mencionar cómo se realiza el estudio de la polisemia, aparte de haber definido ya la concepción de la polisemia léxica en nuestro trabajo, nuestra segunda tarea fundamental es realizar la investigación para conocer la situación actual de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Debido a que hasta hoy todavía no existe ningún documento que nos transmita los conocimientos relacionados con el estado de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia, deseamos aplicar nuestro método para construir nuestra investigación, para que, a partir de nuestros resultados, los docentes puedan entender y comprender cómo se produce este fenómeno lingüístico en ELE.

Efectivamente, el trabajo de investigar la enseñanza de la polisemia léxica en ELE no es fácil y es imposible que obtengamos éxito solamente leyendo unos cuantos libros, puesto que, por un lado, ¿cuántos manuales debemos repasar? La respuesta podría ser cinco, diez, cien, o mil; por otro lado, ¿Qué tipo de libros podemos elegir? En el epígrafe anterior hemos expuesto los seis niveles de dominio de la lengua y hemos seleccionando los niveles B1 y B2, dado que los estudiantes de estos dos niveles pueden dominar una cantidad de léxico amplia y, al mismo tiempo, existe un gran número de manuales que se concentran en los contenidos que pertenecen a dichos niveles. Sin embargo, si tomamos por ejemplo manuales como *En fonética, el*

nivel medio B1; y *En fonética, el nivel avanzado B2* de la editorial Anaya, o el libro *Latitud 0°* (B1.2) de la editorial SGEL, que consta de 10 unidades que abordan temas para aprender el español intercultural, aunque todos se centren en los niveles B1 y B2, ¿sería también necesario analizarlos pese a centrarse claramente en ámbitos específicos (en este caso, la fonética y el aprendizaje de las culturas del ámbito hispano)?

En la actualidad, a través de cualquier catálogo de las editoriales, podemos encontrar muchos manuales que se centran en los niveles B1 y B2. Algunos pretenden hacer cursos de español diferenciados por dirigirse a estudiantes ubicados en España o en otras partes del mundo, como: *Aula*, *Aula internacional*, etc., otros siguen enfocados en la competencia comunicativa y preparan trabajos sistemáticos y rigurosos para aprender la pronunciación, la gramática y el léxico, como: *Nuevo ven*, *Nuevo español en marcha*, etc.; además, también existen otros cuadernos complementarios que persiguen el propósito de potenciar el desarrollo de una destreza específica, como: *Vocabulario ELE B1*, *¡Viva la cultura! en España*, *Ocurrió en el Retiro*, etc.

Nos encantaría analizar todos los manuales del mundo de ELE para obtener así un resultado absoluto; no obstante, es imposible que podamos revisar todos los libros en un tiempo limitado, y tampoco es probable que podamos hallar todos los manuales en las bibliotecas, ni tampoco a través de la venta directa en librerías. Es más, algunos libros prestan atención a objetivos específicos, tales como: *Mujer Salvaje*, *Las fallas de Valencia: mucho más que un sueño*, *Cazatesoros*, etc., los cuales son lecturas que se basan en guiones originales de cine, o *Literatura española y latinoamericana*, que presenta la historia literaria y los movimientos artísticos a los alumnos, por lo que no serían útiles para lo que queremos investigar, ya que sus ejercicios se concentran en responder si se comprende o no el significado de los textos ofrecidos y en explicarlos después con las propias palabras del estudiante, o en el caso de los centrados en un área concreta como la ortografía o la fonética, solo hay ejercicios del área que

exploran, por lo que no podemos encontrar prácticamente ninguna actividad que esté relacionada con la polisemia léxica.

Por tanto, debemos establecer nuestros propios criterios de selección con la finalidad de elegir unos manuales concretos e importantes en ELE que nos permitan llevar a cabo nuestra investigación de un modo suficientemente exhaustivo como para poder llegar a una conclusión sólida y bien ponderada.

6.3.1. Criterios de selección de los manuales de ELE

En los próximos párrafos vamos a definir los criterios de selección que nos guiarán para escoger los manuales de ELE a partir de los cuales elaborar nuestro repaso a los ejercicios sobre la polisemia léxica.

Uno de los primeros criterios que vamos a seguir a la hora de seleccionar estos manuales es la relevancia de las editoriales, por lo que elegiremos libros que hayan sido editados por ocho de las más importantes en ELE: Anaya; Edelsa; Difusión; Enclave; Edinumen; SGEL; S.M. y Santillana¹⁵⁷, teniendo en cuenta que cada editorial posee manuales de buena calidad que ayudan a los profesores a enseñar el español con un método sistemático y a los estudiantes a comprender la lengua española de manera autónoma. No obstante, existe una serie de problemas a la hora de fijar criterios de selección más específicos; veamos a continuación en qué consisten estas dificultades.

En primer lugar, el volumen de publicaciones total es demasiado elevado como para manejarlo con control y rigurosidad en la tesis doctoral, por lo que debemos acotarlo. No obstante, hemos visto que en todas las editoriales existe un criterio de clasificación de sus publicaciones basado en la edad del estudiante a quien se dirigen; así, el grupo Edinumen (Edinumen, 2015:3) clasifica sus libros en niños y adolescentes frente a jóvenes y adultos; la empresa SGEL (SGEL, 2015:6) los ordena, como indican los epígrafes en los que organiza su catálogo, en “para jóvenes y

¹⁵⁷ En nuestra tesis todos los catálogos empleados pertenecen a los años 2015-2016.

adultos”, “para jóvenes y niños”, etc. Por su parte, Anaya (Anaya, 2015:3-7) no nos especifica en el índice de su catálogo nada, sino que lo hace mediante un párrafo situado en la presentación de los propios manuales, como en *Sueña*, donde nos muestra que estos libros están orientados al público joven y adulto.

Al seguir este criterio, quedarían fuera de nuestra selección aquellos manuales que no especificaran la edad del público al que se dirigen, tales como la mayoría de los manuales destinados a la preparación de los exámenes para la obtención del DELE, los enfocados al dominio de competencias específicas como la fonética o la gramática, y aquellos destinados a un sector profesional determinado, como los negocios y el mundo empresarial, lo que nos lleva, asimismo, a un tercer criterio de selección: elegir aquellos manuales destinados al aprendizaje global del español como lengua extranjera, dejando a un lado los que se centren en una competencia específica y los que se enfoquen únicamente en la preparación de los exámenes de DELE. Esto lo hacemos siguiendo la costumbre de la metodología didáctica en el aula de ELE, donde se suelen emplear libros generalistas para guiar el aprendizaje del alumno en lugar de los materiales específicos, que son usados solo de manera puntual para profundizar en alguno de los conocimientos impartidos.

Así pues, nos centramos en los manuales enfocados a los estudiantes jóvenes y adultos, quedando excluidos los que se destinen al público infantil y adolescente, tales como *Generación 3.0*, *Uno, dos, tres... ¡ya!*, *Gente joven*, etc. También desechamos los manuales específicos.

Como hemos mencionado anteriormente, nos vamos a centrar en los niveles de enseñanza B1-B2, por lo que entre todos los libros que hemos seleccionado, nos quedaremos solamente con aquellos que traten los contenidos del nivel B1, del nivel B2 o de ambos niveles, excluyendo todos aquellos que versen también de otros niveles, por lo que quedarían fuera libros como *Vía rápida* (A1-B1), *Rápido, rápido* (A1-B1), *Más que palabras* (B2-C1), etc.

Por añadidura, como la enseñanza del español como lengua extranjera no es un tema nuevo, sino que se remonta a varios siglos de antigüedad, para seleccionar una

muestra que nos permita elaborar una panorámica actual, seleccionaremos solamente aquellos manuales cuya primera edición sea posterior al año 2000.

Aunque ya tengamos una muestra bien cribada, nos encontramos ante un problema cuantitativo: con estos criterios de selección todavía tenemos más de 150 manuales, por lo que deberemos afinar nuestro proceso de selección para elegir una muestra rigurosamente manejable y localizable. Para ello vamos a establecer un criterio de autoridad, eligiendo solo aquellos que estén presentes en las bibliotecas del Instituto Cervantes de la Comunidad de Madrid, por ser este organismo la institución oficial de ELE en el mundo y estar estas bibliotecas especializadas en este tipo de bibliografía.

Del mismo modo, para reforzar el criterio de actualidad que hemos señalado y complementarlo con uno de relevancia (pues de nada nos sirve, para construir una panorámica actual, elegir un libro publicado en 2010 pero que nadie use), añadimos la necesidad de que todo manual que escojamos haya sido prestado al menos 10 veces hasta enero del 2016¹⁵⁸.

Así pues, tenemos la siguiente lista de criterios de selección para elegir qué manuales de ELE analizar en nuestra muestra:

1. Todos los manuales extraídos corresponden a ocho editoriales relevantes en la enseñanza del español como lengua extranjera: Anaya; Edelsa; Difusión; Enclave; Edinumen; SGEL; S.M. y Santillana. Todas publican libros de buena calidad para estudiantes y profesores.
2. Nos centramos en los libros que están destinados al público joven o adulto y que se dirigen a estudiantes que buscan un aprendizaje general de español y no

¹⁵⁸ Todos los docentes pueden hallar y revisar los manuales de ELE en la biblioteca de Instituto Cervantes de Madrid por la página: http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/default.htm. Además, con respecto a observar el número de veces que un ítem se ha prestado, pueden encontrarlo al seleccionar el ejemplar de dicho ítem en el catálogo web (aunque, obviamente, será un número diferente al que reflejemos en nuestro estudio, por ser una cifra en continuo cambio).

un entrenamiento específico en una competencia del *PCIC* (como gramatical, de vocabulario, cultural, etc.) o ámbito de especialización concreto.

3. Como nuestro estudio se centra en los niveles B1 y B2 del *PCIC*, los manuales elegidos serán aquellos que traten exclusivamente los contenidos del nivel B1, del nivel B2 o de los niveles B1 y B2, excluyendo todos los demás.
4. Para establecer un criterio de selección relacionado con el impacto de los libros en la comunidad educativa del ELE, hemos recurrido al historial de las Bibliotecas del Instituto Cervantes de Madrid y hemos seleccionado aquellos que, a enero de 2016, hubieran sido prestados más de 10 veces.
5. Para establecer también un criterio de actualidad, hemos seleccionado solamente aquellos manuales cuya fecha de publicación de su primera edición fuera posterior al año 2000.

6.3.2. Criterios de selección para determinar si un contenido está relacionado con la polisemia léxica

Hasta ahora hemos definido la polisemia en el inicio de capítulo VI así: “la polisemia léxica es una palabra que tiene varios significados y, al mismo tiempo, estos significados pertenecen a una única entrada del *diccionario de la lengua española* del año 2014” y, en el epígrafe anterior, hemos determinado los criterios fijos para establecer nuestra muestra de manuales. En esta sección vamos a ver los criterios de selección de los contenidos, es decir, cuáles consideramos que son las actividades que abordan el aprendizaje de la polisemia y, por lo tanto, qué ejercicios son los que nos proporcionarán una descripción del estado general y actual de la enseñanza de la polisemia léxica en el ámbito de ELE. En concreto, lo esencial que tenemos que hacer es responder a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de palabras entran dentro del

estudio de la polisemia léxica? ¿Qué tipo de contenido estudiamos? ¿Qué tipo de ejercicio puede estar relacionado con su enseñanza?

Al analizar los manuales vemos que la inmensa mayoría del contenido que presentan son ejercicios y actividades que buscan la participación del alumno, siguiendo la máxima docente de “aprender haciendo”. Así pues, para seguir un criterio riguroso, nos centraremos en el análisis de este tipo de contenidos, los ejercicios y las actividades, dejando de lado los apartados de resumen gramatical¹⁵⁹ que pueblan muchos de los manuales, ya que, además, la finalidad de estos apartados es fundamentalmente el aprendizaje gramatical más que otros tipos de aprendizajes lingüísticos.

Sin ninguna duda, la mayoría de las palabras que están en el *diccionario de la lengua española* del año 2014 son polisémicas, dado que cada entrada nos presenta varios significados; pero, para buscar o seleccionar los contenidos vinculados a la enseñanza-aprendizaje de las palabras polisémicas en nuestro trabajo, lo que nos interesa es constatar que en los ejercicios se pone de relieve que una misma palabra contiene diversos significados.

No obstante, antes de proseguir hemos de hacer un pequeño inciso, importante para realizar esta selección. Aunque el estudio de la polisemia sea el aprendizaje de varios significados de una misma palabra, como ya hemos discutido detalladamente en los contenidos sobre el significado en el capítulo III, la explicación y el análisis del mismo es una tarea muy compleja. Generalmente, con el propósito de determinar el significado de una palabra en una oración, debemos tener en cuenta una parte gramatical y una parte semántica, por ejemplo: la palabra “poder” en la frase “hoy tú puedes recibir la carta”, a la vez obtiene el significado que recoge *el diccionario de la RAE* (2014:1742): “ser contingente o posible que suceda algo”, y una serie de los

¹⁵⁹ Hay alguna pequeña excepción a esta regla, como sucede en *ELE ACTUAL B2, Curso de español para extranjeros, libro del alumno*, (Borobio y Palencia, 2011:224) y en *Nuevo ele: curso de español para extranjeros, libro de alumno (avanzado)* (Borobio y Palencia, 2008:173-174), en los que encontramos un pequeño cuadro en el que se muestra cómo los adjetivos cambian de significado si están acompañados por *ser* o *estar*. Como nos centramos en el análisis de los contenidos prácticos o ejercicios de estos manuales, estas pequeñas excepciones quedarán fuera de nuestros resultados y por tanto de nuestras conclusiones; no obstante, recomendamos realizar un futuro estudio que se centre en este tipo de contenidos para complementar nuestra tesis doctoral.

significados gramaticales manifestados por E. Coseriu (véase 3.6.1); por otra parte, con el objetivo de determinar el significado de un término aislado, necesitamos identificar su categoría gramatical, puesto que, atendiendo a las aclaraciones de Ullmann (véase 3.6.2.1), no podemos dar un significado definido a las “palabras-formas”.

Teniendo todo esto en cuenta, en nuestra tesis doctoral vamos a concentrarnos en las “palabras plenas”, los términos de las clases abiertas, los cuales corresponden a la explicación del *MCER* (2002:108-109), y la expresión de Ullmann (1978:50-51), es decir, las palabras que tienen varios significados cuando están aisladas, puesto que son “autosemánticas”, tales como los sustantivos, los verbos, los adjetivos y los adverbios¹⁶⁰. Además, debido a que los refranes o las combinaciones sintagmáticas siempre poseen un significado colocacional, esto es, una significación fija creada a partir del conjunto de todas las piezas léxicas participantes (véase 3.3.2), donde la mayoría de ellas pierden su significado original, tampoco serán analizadas en nuestra muestra. Del mismo modo, dejaremos de lado el estudio de cómo cambia un verbo por la adición de preposiciones, al adquirir nuevos sentidos por la suma de estas partículas lingüísticas, método semejante al que siguen las expresiones colocacionales.

Después de asegurar que solamente pondremos la atención en el análisis de las palabras plenas, el segundo paso que debemos dar para elegir los contenidos de los libros didácticos a examinar es determinar si estos quieren enseñar la polisemia léxica o al menos poner de relieve la identificación de los diversos significados de una palabra. Esto, que podría parecer sencillo, entraña un gran número de problemas. Tomemos por ejemplo aquellos contenidos presentes en cualquiera de los manuales que exigen a los estudiantes que sepan el significado de las palabras desconocidas por

¹⁶⁰ Con respecto a analizar las “palabras plenas”, que suelen equivaler a las clases abiertas según el *MCER*, tenemos que tener en cuenta que algunas también pueden actuar en diversos contextos como si fueran “palabras formas” de las clases cerradas. Por ejemplo: el término “como” es un adverbio, pero en la oración “Él es alto como su madre”, es una conjunción; el sustantivo “bajo” puede funcionar como un adjetivo: “una persona baja”; o como una preposición: “bajo pena de muerte” (*Diccionario de la lengua española*, 2014:265); etc. Queremos dejar claro, pues, que en nuestra tesis, de todas las “palabras-plenas” que existen, sólo analizaremos aquellas que se comporten como pertenecientes a las clases abiertas.

diferentes métodos, como por ejemplo: la actividad del manual *Sueña 3, libro de alumno* (Álvarez Martínez *et al.*, 2007:81), que pide a los estudiantes emplear el diccionario para explicar el significado de los siguientes términos que corresponden al texto ofrecido: *embalse, caudal, vega y abrigo*; o el ejercicio del manual *Español lengua viva 3, libro del alumno* (Gaínza *et al.*, 2007:91), que pretende que los alumnos escriban la definición de las palabras: *participar, lucha, apoyo, defensa*, etc. Efectivamente, las palabras expuestas son polisémicas, pues podemos pensar en más de un significado para cada término; sin embargo, los enunciados y propósitos originales de este tipo de ejercicios no son declarar nada sobre la naturaleza polisémica de estas palabras, por lo que no consideraremos que estas actividades estén relacionadas con la enseñanza de la polisemia léxica, ya que no enseñan varios significados de una palabra sino uno solo.

Por lo tanto, para comprobar si una parte o ejercicio completo pertenece al estudio de la polisemia, lo primero que buscaremos será si la señal “polisemia” o “polisémico” aparece en la descripción de las actividades; del mismo modo, revisaremos aquellos ejercicios que manifiesten varios significados de un mismo término; por último, también seleccionaremos aquellas actividades cuyo propósito final sea mostrarnos que las palabras analizadas poseen más de un significado, como las que tratan de enseñar una significación simbólica de los colores o los animales. Elegimos actuar de esta manera porque estas tres situaciones persiguen el propósito de enseñar varios significados de una misma palabra, es decir, realizar un estudio de la polisemia léxica.

No obstante, pese a establecer todos estos criterios, seguimos encontrando problemas con un tipo concreto de ejercicios, aquellos que, aunque expresan que un mismo verbo tiene varios significados, su finalidad es simplemente que el alumno escoja cuándo debe aparecer el verbo tal cual y cuándo lo debe hacer en su forma pronominal, o cuándo debe ir acompañado de una preposición. Debido a que estas actividades se enfocan en la enseñanza de la coherencia gramatical en vez de aprender la diversidad de significados de una misma palabra, quedan fuera de nuestra

investigación. A continuación, para que quede lo suficientemente claro qué tipo de ejercicios son estos que hemos descrito, mostramos los siguientes ejemplos:

Quedar y quedarse tienen muchos significados. Lee estas expresiones y colócalas en el lugar correspondiente.

contento, poco tiempo, tres alumnos en la clase, con mis padres para comer, a comer, dormido, con mi novia todos los días, en España a vivir para siempre, bien esa chaqueta, helado, un poco largos esos pantalones.

Quedar:

Quedarse:

Fíjate en estas frases. ¿Significan lo mismo? Luego, tradúcelas a tu lengua.

1. Acabo de empezar la carrera.
2. Acabo la carrera este trimestre.

.....
.....

La primera actividad se encuentra en el manual *Vente 2. Libro del alumno* (B1) (Marín, Morales e Ibáñez, 2014:175), mientras que el segundo ejercicio proviene del libro *Aula Internacional 3* (B1) (Corpas, Garmendia y Soriano, 2014:161). Los dos libros aparecen en nuestra muestra y las palabras expuestas “acabar” y “quedar” son polisémicas según nuestra definición. Es más, las explicaciones originales de cada ejercicio atañen al aprendizaje de varios significados de una palabra, pero, como vemos, la finalidad del ejercicio es puramente gramatical, ignorando todo fin didáctico relacionado con la polisemia, por lo que quedan fuera de la investigación.

Finalmente, de nuevo en relación con los ejercicios de los verbos, debemos añadir otro criterio de selección: no vamos a escoger aquellos que traten de los verbos

ser y *estar* por ser todos estos ejercicios de una naturaleza puramente gramatical y no hacer incidencia alguna en la polisemia de dichos verbos, como demuestran, por ejemplo, las actividades de los siguientes manuales: *Prisma progresa. Libro del alumno* (B1) (Equipo Prisma, 2003:95-97), *Etapa 13: Textos. Curso de español por módulos. Libro del alumno y libro de ejercicios* (Equipo Entinema, 2013:36-37)¹⁶¹, etc.; que ponen la atención en aspectos como la adición de preposiciones a estos verbos (“estar a/en, ser de”) o en su uso en las construcciones fijas (“ser + participio, estar + participio, estar + gerundio, etc.”).

No obstante, sí incluiremos un tipo de ejercicio que involucra a los verbos *ser* y *estar*, aquellos en los que su presencia se usa para determinar la polisemia de los adjetivos, pues estos sí persiguen que el alumno aprenda varios significados de un mismo adjetivo, como por ejemplo: *ser/estar nuevo, ser/estar listo*, etc.

En síntesis, para que todos los docentes entiendan nuestras normas de selección de una forma ordenada, resumimos los siguientes criterios:

1. Solo recogemos los contenidos prácticos, es decir, los ejercicios y las actividades, por ser estos los contenidos mayoritarios de los manuales.
2. Nos centramos en el estudio de las palabras plenas de las clases abiertas.
3. Excluimos los significados colocacionales y aquellos procedentes de la adición de preposiciones a los verbos.
4. Excluimos aquellos que se centran en el aprendizaje de un solo significado de una palabra, aunque esta sea de naturaleza polisémica.

¹⁶¹ Los ejercicios expuestos se encuentran en el Anexo 1.

5. Excluimos los ejercicios relacionados con verbos en los que se persiga únicamente que el alumno consiga la coherencia gramatical de la oración (como los que se centran en escoger entre formas normales y pronominales).

6. Excluimos los ejercicios relacionados con los verbos *ser* y *estar* cuando estos no transmitan la polisemia de dichos verbos y se centren únicamente en su aspecto puramente gramatical.

7. Sí incluimos aquellos ejercicios con los verbos *ser* y *estar* que se usen para determinar el significado de los adjetivos polisémicos.

6.4. Metodología de análisis

Una vez que hemos establecido los criterios de selección para elegir el corpus de nuestra investigación, vamos a abordar ahora el importante paso de definir qué metodología de análisis vamos a seguir para alcanzar unas conclusiones óptimas para nuestros objetivos.

A la hora de llevar a cabo nuestro análisis, vamos a dividirlo en dos grandes secciones. En la primera de ellas vamos a realizar un análisis cuantitativo de los contenidos de los manuales, exponiendo en primer lugar tablas con los manuales objeto de investigación y elaborando después un análisis de los datos obtenidos.

Primeramente, vamos a crear una tabla que recoja todos los libros seleccionados. En esta tabla aparecerán numerados los títulos de cada manual, información sobre las veces que han sido prestados por las bibliotecas de Madrid del Instituto Cervantes, y si poseen o no contenidos relacionados con la enseñanza de la polisemia léxica.

En segundo lugar, desarrollaremos un análisis de los manuales en función de sus niveles, reuniendo primero todos los libros del nivel B1, después los del nivel B2

y por último aquellos dirigidos a los dos al mismo tiempo. Por último, realizaremos la crítica de los resultados que hayamos obtenido.

A la hora de analizar cuantitativamente los manuales en función de sus niveles, vamos a crear dos tipos de tablas que serán expuestas de modo consecutivo. La primera contendrá el título de todos los manuales especializados en el nivel que estemos investigando, el total de páginas que contiene cada uno, si poseen o no contenidos sobre la polisemia y las páginas que dedican a estos ejercicios. La segunda tabla recogerá solo aquellos manuales de la primera tabla que contengan ejercicios sobre polisemia léxica y añadirá información sobre el porcentaje de páginas que contienen este tipo de actividades frente al total de páginas del manual¹⁶².

En la segunda gran sección, para complementar la perspectiva cuantitativa que hemos construido en el primer apartado, realizaremos un análisis cualitativo del tipo de ejercicio que aparece en los manuales para evitar caer en errores de interpretación, ya que si, por ejemplo, obtuviéramos que en una buena parte de los manuales hay ejercicios de polisemia, pero resultara que su calidad fuera ínfima, no reflejaríamos la realidad si sentenciáramos que sí se enseña correctamente la polisemia léxica en los libros de ELE.

Este análisis cualitativo se subdividirá a su vez en dos apartados, siguiendo un procedimiento similar al que anotamos en el análisis cuantitativo. En primer lugar, clasificaremos los ejercicios en una tipología para, en segundo lugar, criticar su contenido y obtener unas conclusiones.

Por último, cerraremos esta parte de nuestra tesis con un análisis global de los resultados obtenidos en ambos estudios (cuantitativo y cualitativo) para llegar a unas conclusiones sobre la situación de la enseñanza de la polisemia léxica en los manuales de enseñanza de ELE.

Teniendo todo esto en cuenta, los siguientes epígrafes seguirán la siguiente estructura:

¹⁶² Hemos de anotar que en el caso de que una página contuviera dos o más ejercicios, esta página contabilizaría como dos o más páginas en nuestras tablas.

❖ Análisis

➤ Análisis cuantitativo

- Tabla general de contenidos y análisis

- Nivel B1

- ✓ Tablas y análisis de los datos.

- Nivel B2

- ✓ Tablas y análisis de los datos.

- Nivel B1 y B2

- ✓ Tablas y análisis de los datos.

- Análisis de los resultados

➤ Análisis cualitativo

- Tipología de los ejercicios

- Crítica de los ejercicios.

➤ Análisis global de los resultados

6.5. Análisis de la muestra

6.5.1. Análisis cuantitativo

6.5.1.1. Tabla general de contenidos y análisis

Como ya hemos mencionado, la siguiente tabla recoge el total de la muestra que hemos conformado a partir de los criterios de selección previamente expuestos:

	<i>Los manuales que conforman la muestra</i>	<i>Número de veces prestados</i>	<i>Contenidos sobre polisemia léxica</i>
1	<i>Sueña 2</i> (B1, Libro del alumno)	775	NO
2	<i>Sueña 2</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	256	NO
3	<i>Sueña 3</i> (B2, Libro del alumno)	519	SÍ
4	<i>Sueña 3</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	187	SÍ
5	<i>Método de español 3</i> (B1, Libro del alumno)	103	NO
6	<i>Método de español 4</i> (B2, Libro del alumno)	23	SÍ
7	<i>Vuela 6</i> (B1, Libro del alumno)	42	NO
8	<i>Vuela 6</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	14	NO
9	<i>Eco</i> (Nivel 2, B1, Cuaderno de refuerzo)	42	NO
10	<i>Eco</i> (Intensivo, nivel 3, B2, Libro del alumno)	70	SÍ
11	<i>Eco</i> (Nivel 3, B2, Cuaderno de refuerzo)	42	NO
12	<i>Eco 2</i> (B1+, Libro del alumno)	76	SÍ
13	<i>Eco 3</i> (B2+, Libro del alumno)	188	SÍ ¹⁶³
14	<i>Embarque 3</i> (B1 ¹⁶⁴ , Libro del alumno)	112	NO
15	<i>Embarque 4</i> (B2, Libro del alumno)	47	SÍ
16	<i>Embarque 4</i> (B2, Libro de ejercicios)	29	NO
17	<i>META ELE</i> (B2.1, Libro del alumno +	32	NO

¹⁶³ La mayor parte de *Eco: curso modular de español lengua extranjera. Intensivo, libro del alumno* (Nivel 3, B2) y *Eco 3: curso modular de español lengua extranjera, libro del alumno* (B2+), es idéntica, solo cambia que las unidades de *Eco 3* (B2+) tienen una parte añadida: Revista de cultura hispana. Así, los ejercicios polisémicos seleccionados de los dos libros son idénticos.

¹⁶⁴ En la portada de este manual no podemos ver la señal B1, pero el catálogo de la editorial Edelsa nos presenta que los libros *Embarque* pertenecen a los niveles B1 y B2 (2015:12). Así pues, para que los docentes puedan entender y ver claramente que nuestro análisis siempre se centra en los niveles B1 y B2, escribimos los símbolos B1 y B2 de estos manuales en la tabla.

	cuaderno de ejercicios)		
18	<i>META ELE</i> (B2.2. Libro del alumno + cuaderno de ejercicios)	21	SÍ
19	<i>META ELE FINAL 2</i> (Libro del alumno, B1+/B2)	46	SÍ ¹⁶⁵
20	<i>META ELE FINAL 2</i> (Cuaderno de ejercicios, B1+/B2)	16	SÍ ¹⁶⁶
21	<i>Nuevo ven 2</i> (B1/B1+, Libro del alumno)	97	NO
22	<i>Nuevo ven 2</i> (B1/B1+, Libro de ejercicios)	16	NO
23	<i>Nuevo ven 3</i> (B2/B2+, Libro de alumno)	184	SÍ
24	<i>Nuevo ven 3</i> (B2/B2+, Libro de ejercicios)	164	SÍ
25	<i>Pasaporte</i> (Nivel 3, B1, Libro del alumno)	1060	NO
26	<i>Pasaporte</i> (Nivel 3, B1, Libro de ejercicios)	342	NO
27	<i>Pasaporte</i> (Nivel 4, B2, Libro del alumno)	565	NO
28	<i>Pasaporte</i> (Nivel 4, B2, Libro de ejercicios)	66	NO
29	<i>Tema a tema</i> (B1, Libro del alumno)	486	NO
30	<i>Tema a tema</i> (B2, Libro del alumno)	609	SÍ
31	<i>Vente 2</i> (B1 ¹⁶⁷ , Libro del alumno)	28	SÍ

¹⁶⁵ *META ELE FINAL 2: curso de español rápido. Libro del alumno* (B1+/B2) consta de dieciocho módulos. Realmente, sus contenidos son un conjunto de los siguientes libros: *META ELE: curso de español de supervivencia* (B1+), *META ELE: curso de español de supervivencia. Libro del alumno + Cuaderno de ejercicios* (B2.1) y *META ELE: curso de español de supervivencia. Libro del alumno + Cuaderno de ejercicios* (B2.2). Debido a que anteriormente hemos hecho el análisis de los contenidos de la polisemia léxica en los libros *META ELE* B2.1 y B2.2, solo revisamos los seis módulos que pertenecen al manual *META ELE: curso de español de supervivencia* (B1+). Sin embargo, al final, en la parte nueva de *META ELE* (B1+) no aparece ningún ejercicio de la polisemia léxica, por lo que, aunque también escribimos que *META ELE FINAL 2* sí incluye las actividades sobre la polisemia, en efecto, estos son unos ejercicios idénticos a los que ya han aparecido en el manual *META ELE* (B2.2).

¹⁶⁶ En *META ELE FINAL 2: curso de español rápido. Cuaderno de ejercicios* (B1+/B2) ocurre lo mismo que en *META ELE FINAL 2: curso de español rápido. Libro del alumno* (B1+/B2), es decir, contiene una actividad idéntica a la que aparece en *META ELE* B2.2.

¹⁶⁷ En la cubierta de este manual no podemos encontrar la señal B1, pero el catálogo de la editorial Edelsa nos menciona que *Vente 2, libro del alumno* y *Vente 2, libro de ejercicios* se enfocan en el nivel B1. Por tanto, lo ponemos igual que hicimos en el caso de *Embarque* y haremos en todas las ocasiones en las que se repita este fenómeno, consistente en que no aparezca en la cubierta del libro información

32	<i>Vente 2</i> (B1, Libro de ejercicios)	23	SÍ
33	<i>Bitácora 3</i> (B1.1, Libro del alumno)	366	SÍ
34	<i>Bitácora 3</i> (B1.1, Cuaderno de ejercicios)	11	SÍ
35	<i>Bitácora 4</i> (B1.2, Libro del alumno)	124	NO
36	<i>Aula internacional 3</i> (B1, Libro del alumno) (Nueva edición)	670	SÍ
37	<i>Aula internacional 4</i> (B2.1, Libro del alumno) (Nueva edición)	461	NO
38	<i>Aula internacional 5</i> (B2.2, Libro del alumno) (Nueva edición)	100	SÍ
39	<i>Aula 3</i> (B1.1, Libro del alumno) (Nueva edición)	19	SÍ ¹⁶⁸
40	<i>Aula 4</i> (B1.2, Libro del alumno) (Nueva edición)	14	SÍ ¹⁶⁹
41	<i>Aula 6</i> (B2.2, Libro del alumno) (Nueva edición)	16	SÍ ¹⁷⁰
42	<i>Gente hoy 2</i> (B1, Libro del alumno)	420	NO
43	<i>Gente hoy 2</i> (B1, Libro de trabajo)	67	NO
44	<i>¡Nos vemos! Paso a paso 6</i> (B1.1, Libro del	22	NO

sobre el nivel al que se dirige, pero sí lo haga en el catálogo de la editorial que lo publica.

¹⁶⁸ El libro *Aula 3, libro del alumno* posee ocho unidades. Los títulos de seis de sus unidades y sus contenidos son iguales que los seis módulos que están en *Aula Internacional 3*, aunque el índice de los dos manuales cambie el orden. En la tabla presentamos que *Aula 3* tiene un ejercicio vinculado con la polisemia léxica, pero, en realidad, la actividad también aparece de una manera idéntica en el manual *Aula internacional 3*.

¹⁶⁹ A *Aula 4, libro del alumno* le sucede lo mismo que a *Aula 3, libro del alumno*, dado que también consta de seis unidades (de un total de ocho) que son iguales que las seis unidades de *Aula internacional 3*. La única actividad sobre la polisemia léxica que existe en *Aula 4* también está en *Aula 3, libro del alumno* y *Aula internacional 3*.

¹⁷⁰ Efectivamente, el manual *Aula 6* (B2.2) es igual que el libro *Aula Internacional 5* (B2.2), con la única diferencia de que el segundo manual posee una sección particular “más gramática”, que resume y explica los conocimientos gramaticales de todo el curso, sin preguntas ni ejercicios. Salvo eso, los ejercicios seleccionados de las palabras polisémicas de *Aula 6* (B2.2) son idénticos a los que también existen en el manual *Aula Internacional 5* (B2.2).

	alumno)		
45	<i>¡Nos vemos! Paso a paso 7</i> (B1.2, Libro del alumno)	14	NO
46	<i>¡Nos vemos! Paso a paso 8</i> (B1.3, Libro del alumno)	12	SÍ
47	<i>¡Nos vemos! 3</i> (B1, Libro del alumno)	77	SÍ ¹⁷¹
48	<i>¡Nos vemos! 3</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	12	NO
49	<i>Abanico</i> (B2, Libro del alumno) (Nueva edición.)	1262	SÍ
50	<i>Abanico</i> (B2, Cuaderno de ejercicios) (Nueva edición.)	377	NO
51	<i>En acción 2</i> (B1, Libro del alumno)	1032	NO
52	<i>En acción 2</i> (B1, Cuaderno de actividades)	23	NO
53	<i>En acción 3</i> (B2, Libro del alumno)	473	NO
54	<i>En acción 3</i> (B2, Cuaderno de actividades)	597	NO
55	<i>Prisma progresa</i> (B1, Libro del alumno)	298	NO
56	<i>Prisma progresa</i> (B1, Libro de ejercicios)	162	NO
57	<i>Prisma avanza</i> (B2, Libro del alumno)	364	SÍ
58	<i>Prisma avanza</i> (B2, Libro de ejercicios)	115	NO
59	<i>Prisma Latinoamericano.</i> (Progres, B1, Libro del alumno.)	42	NO
60	<i>Prisma Latinoamericano.</i> (Progres, B1,	24	NO

¹⁷¹ El manual *¡Nos vemos 3! Libro del alumno* (B1) es un conjunto de los siguientes libros: *¡Nos vemos! Paso a paso 7* (B1.2), *¡Nos vemos! Paso a paso 8* (B1.3) y *¡Nos vemos! Paso a paso 9* (B1.4). Anteriormente ya repasamos los contenidos de los libros: *¡Nos vemos! Paso a paso 7* (B1.2) y *¡Nos vemos! Paso a paso 8* (B1.3), de manera que en el análisis de este manual solamente revisamos la parte que solo aparece en este libro. De hecho, en estos contenidos nuevos no existe ningún punto que esté vinculado con la enseñanza de la polisemia léxica. En todo el libro solamente existe un ejercicio relacionado con la polisemia léxica, pero es idéntico al que aparece en el manual *¡Nos vemos! Paso a paso 8* (B1.3).

	Libro de ejercicios)		
61	<i>Etapas 6</i> ¹⁷² (B1.1, Libro del alumno + libro de ejercicios)	156	NO
62	<i>Etapas 7</i> (B1.2, Libro del alumno + libro de ejercicios)	120	NO
63	<i>Etapas 8</i> (B1.3, Libro del alumno + libro de ejercicios)	93	SÍ
64	<i>Etapas 9</i> (B1.4, Libro del alumno + libro de ejercicios)	62	NO
65	<i>Etapas 10</i> (B2.1, Libro del alumno + libro de ejercicios)	18	NO
66	<i>Etapas 11</i> (B2.2, Libro del alumno + libro de ejercicios)	26	SÍ
67	<i>Etapas 12</i> (B2.3, Libro del alumno + libro de ejercicios)	24	SÍ
68	<i>Etapas 13</i> (B2.4, Libro del alumno + libro de ejercicios)	12	NO
69	<i>Agencia ELE 3</i> (B1.1, Libro de clase)	236	SÍ
70	<i>Agencia ELE 5</i> (B2.1, Libro de clase)	36	NO
71	<i>Agencia ELE 6</i> (B2.2, Libro de clase)	33	SÍ
72	<i>Agencia ELE</i> (Intermedio, Libro de clase)	22	SÍ ¹⁷³

¹⁷² La editorial Edinumen publicó dos itinerarios dentro de los manuales *Etapas*, agrupados bajo las cabeceras genéricas *Etapas* y *Etapas plus*, las cuales ofrecen a los profesores o los alumnos la posibilidad de elegir la que mejor se adapte a la carga horaria de sus cursos (2015:32); por lo tanto, *Etapas plus* (B1.1) es una fusión de los libros: *Etapas 6* y *Etapas 7*, mientras que el manual *Etapas plus* (B1.2), consta de los contenidos de *Etapas 8* y *Etapas 9*. Esencialmente, los libros *Etapas plus* (B1.1) y *Etapas plus* (B1.2) cumplen nuestros criterios de selección; sin embargo, como estos manuales se limitan a recopilar todo el texto de los libros (*Etapas 6-9*) que ya hemos analizado, quedan fuera de nuestra tabla.

¹⁷³ *Agencia ELE, intermedio* (B1) es un manual que consta de catorce unidades, no obstante, ocho de sus unidades son idénticas a las que ya hemos revisado en el libro *Agencia ELE 3, libro de clase* (B1.1). Debido a que después de hacer el análisis de sus otros seis módulos nuevos no encontramos ningún ejercicio que trate de la polisemia léxica, aunque presentamos que el libro *Agencia ELE, intermedio*

73	<i>Agencia ELE</i> (Avanzado, Libro de clase)	23	SÍ ¹⁷⁴
74	<i>Nuevo Avance 3</i> (B1.1, Libro del alumno)	191	NO
75	<i>Nuevo Avance 3</i> (B1.1, Cuaderno de ejercicios)	10	NO
76	<i>Nuevo Avance 5</i> (B2.1, Libro del alumno)	211	SÍ
77	<i>Nuevo Avance Intermedio</i> (B1, Libro del alumno)	117	NO
78	<i>Nuevo Avance Intermedio</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	11	SÍ
79	<i>Nuevo Avance Superior</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	12	NO
80	<i>Español en marcha 3</i> (B1, Libro del alumno)	157	NO
81	<i>Español en marcha 3</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	25	NO
82	<i>Español en marcha 4</i> (B2, Libro del alumno)	189	NO
83	<i>Español en marcha 4</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	189	NO
84	<i>Destino Erasmus 2</i> (B1-B2, Libro del alumno + ejercicios)	549	SÍ
85	<i>Nuevo español sin fronteras ESF2</i> (B1-B2, Libro del alumno)	188	NO
86	<i>Nuevo español sin fronteras ESF2</i> (B1-B2, Cuaderno de ejercicios)	67	SÍ

(B1) contiene dos ejercicios sobre las palabras polisémicas, estos son idénticos a los que aparecen en *Agente ELE 3, libro de clase* (B1.1).

¹⁷⁴ *Agencia ELE, libro de clase, avanzado* (B2), que fue publicado por la editorial SGEL, une la mayoría de las unidades de *Agencia ELE 5, libro de clase* (B2.1) y *Agencia ELE 6, libro de clase* (B2.2). Dentro de este libro recopilatorio hallamos un ejercicio sobre la polisemia léxica que, sin embargo, también existe en *Agencia ELE 6, libro de clase* (B2.2).

87	<i>A fondo</i> (B2, Libro del alumno)	377	SÍ
88	<i>ELE ACTUAL</i> (B1, Libro del alumno)	874	NO
89	<i>ELE ACTUAL</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	126	NO
90	<i>ELE ACTUAL</i> (B2, Libro del alumno)	794	SÍ
91	<i>ELE ACTUAL</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	53	NO
92	<i>Protagonistas</i> (B1, Libro del alumno)	100	NO
93	<i>Protagonistas</i> (B2, Libro del alumno)	83	NO
94	<i>Nuevo ele</i> (Intermedio ¹⁷⁵ , Libro del alumno)	177	NO
95	<i>Nuevo ele</i> (Intermedio, Cuaderno de ejercicios)	271	NO
96	<i>Nuevo ele</i> (Avanzado, Libro del alumno)	241	NO
97	<i>Redes</i> ¹⁷⁶ (nivel 2, Libro del alumno)	201	NO
98	<i>Redes</i> (nivel 2, Cuaderno de ejercicio)	103	NO
99	<i>Redes</i> (nivel 3. Libro del alumno)	23	NO
100	<i>Redes</i> (nivel 3, Cuaderno de ejercicios)	89	NO
101	<i>Español lengua viva 2</i> (B1, Libro del alumno)	349	NO
102	<i>Español lengua viva 2</i> (B1, Cuaderno de actividades)	261	NO
103	<i>Español lengua viva 3</i> (B2, Libro del alumno)	744	NO

¹⁷⁵ La serie de los libros *Nuevo ele* clasifica los niveles por las señales ‘inicial’, ‘intermedio’ y ‘avanzado’; sin embargo, el catálogo de la editorial SM explica que los niveles de sus contenidos abarcan desde el nivel A1 hasta el nivel B2, y que se basan en el *MCER*. Además, en el inicio de estos manuales, también nos muestran que su método corresponde al *PCIC*. Así pues, seleccionamos los libros de los niveles intermedio y avanzado para analizarlos.

¹⁷⁶ Los manuales *Redes* no nos presentan directamente en sus portadas que sus niveles pertenecen a los niveles B1 y B2; no obstante, a través del catálogo se nos indica que los contenidos de estos libros se relacionan con los niveles B1 y B2 del *MCER*. Además, la introducción de *Redes, nivel 2, libro del alumno* (2003:3) afirma que este libro aborda el nivel intermedio de español, mientras que la introducción de *Redes, nivel 3, libro del alumno* (2003:3) muestra que éste corresponde al nivel avanzado, por lo que estos manuales cumplen los criterios de selección y, por lo tanto, son también analizados en nuestra investigación.

104	<i>Español lengua viva 3</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	488	NO
-----	---	-----	----

Gráfico 13. La muestra completa de manuales de ELE

Observando la tabla anterior podemos ver claramente que elegimos 104 manuales de ocho editoriales, y es cierto que existen varios contenidos que están relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica. A partir de los resultados cosechados podemos construir el siguiente diagrama sectorial:

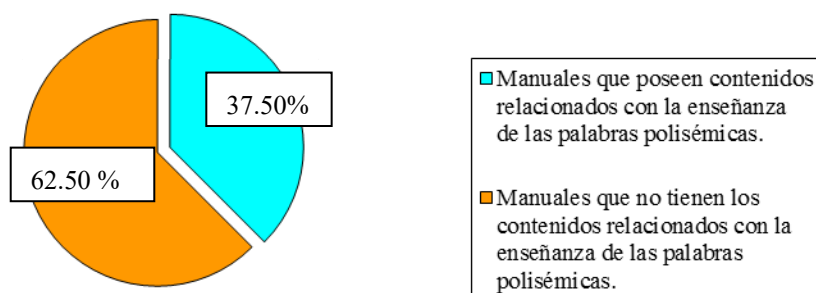


Gráfico 14. Porcentaje de manuales que sí o no incluyen contenidos sobre la enseñanza de la polisemia léxica

Teniendo en cuenta solo estos datos, podemos afirmar que la enseñanza de la polisemia léxica existe en un 37,50 % del total de 104 manuales que conforman nuestra muestra, algo que llama poderosamente la atención, pues el *PCIC*, el documento de referencia en el que se basan los manuales pedagógicos, no trata en ningún momento el concepto de la polisemia.

6.5.1.2. Nivel B1 – Tablas y análisis de datos

Los datos de la siguiente tabla corresponden a aquellos manuales que están enfocados exclusivamente en contenidos del nivel B1 de ELE.

	<i>Los manuales del nivel B1</i>	<i>Cuántas páginas tiene cada manual</i>	<i>Sí o No posee contenidos polisémicos</i>	<i>Número de ejercicios que tratan la polisemia léxica</i>
1	<i>Sueña 2</i> (B1, Libro del alumno)	191 p.	NO	
2	<i>Sueña 2</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	148 p.	NO	
3	<i>Método de español 3</i> (B1, Libro del alumno)	279 p.	NO	
4	<i>Vuela 6</i> (B1, Libro del alumno)	112 p.	NO	
5	<i>Vuela 6</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	64 p.	NO	
6	<i>Eco</i> (Nivel 2, B1, Cuaderno de refuerzo)	64 p.	NO	
7	<i>Eco 2</i> (B1+, Libro del alumno)	160 p.	SÍ	1 (p. 89)
8	<i>Embarque 3</i> (B1, Libro del alumno)	199 p.	NO	
9	<i>Nuevo ven 2</i> (B1/B1+, Libro del alumno)	191 p.	NO	
10	<i>Nuevo ven 2</i> (B1/B1+, Libro de ejercicios)	64 p.	NO	
11	<i>Pasaporte</i> (Nivel 3, B1, Libro del alumno)	224 p.	NO	
12	<i>Pasaporte</i> (Nivel 3, B1, Libro de ejercicios)	112 p.	NO	
13	<i>Tema a tema</i> (B1, Libro del alumno)	111 p.	NO	
14	<i>Vente 2</i> (B1, Libro del alumno)	191 p.	SÍ	4 (p. 102, p. 137,

				p. 149, p. 152)
15	<i>Vente 2</i> (B1, Libro de ejercicios)	80 p.	SÍ	2 (p. 41, p. 66)
16	<i>Bitácora 3</i> (B1.1, Libro del alumno)	143 p.	SÍ	1 (p. 68)
17	<i>Bitácora 3</i> (B1.1, Cuaderno de ejercicios)	112 p.	SÍ	1 (p. 57)
18	<i>Bitácora 4</i> (B1.2, Libro del alumno)	157 p.	NO	
19	<i>Aula internacional 3</i> (B1, Libro del alumno) (Nueva edición)	246 p.	SÍ	2 (p. 173, p. 203)
20	<i>Aula 3</i> (B1.1, Libro del alumno) (Nueva edición)	162 p.	SÍ	1 (p. 125)
21	<i>Aula 4</i> (B1.2, Libro del alumno) (Nueva edición)	163 p.	SÍ	1 (p. 125)
22	<i>Gente hoy 2</i> (B1, Libro del alumno)	165 p.	NO	
23	<i>Gente hoy 2</i> (B1, Libro de trabajo)	111 p.	NO	
24	<i>¡Nos vemos! Paso a paso 6</i> (B1.1, Libro del alumno)	64 p.	NO	
25	<i>¡Nos vemos! Paso a paso 7</i> (B1.2, Libro del alumno)	64 p.	NO	
26	<i>¡Nos vemos! Paso a paso 8</i> (B1.3, Libro del alumno)	64 p.	SÍ	1 (p. 38)
27	<i>¡Nos vemos! 3</i> (B1, Libro del alumno)	127 p.	SÍ	1 (p. 86)
28	<i>¡Nos vemos! 3</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	80 p.	NO	

29	<i>En acción 2</i> (B1, Libro del alumno)	208 p.	NO	
30	<i>En acción 2</i> (B1, Cuaderno de actividades)	143 p.	NO	
31	<i>Prisma progresiva</i> (B1, Libro del alumno)	159 p.	NO	
32	<i>Prisma progresiva</i> (B1, Libro de ejercicios)	131 p.	NO	
33	<i>Prisma Latinoamericano.</i> (Progresiva, B1, Libro del alumno)	183 p.	NO	
34	<i>Prisma Latinoamericano.</i> (Progresiva, B1, Libro de ejercicios)	118 p.	NO	
35	<i>Etapas 6</i> (B1.1, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	NO	
36	<i>Etapas 7</i> (B1.2, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	NO	
37	<i>Etapas 8</i> (B1.3, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	SÍ	1 (p. 79)
38	<i>Etapas 9</i> (B1.4, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	NO	
39	<i>Agencia ELE 3</i> (B1.1, Libro de clase)	135 p.	SÍ	1 (p. 70)
40	<i>Agencia ELE</i> (Intermedio, Libro de clase)	207 p.	SÍ	1 (p. 70)
41	<i>Nuevo Avance 3</i> (B1.1, Libro del alumno)	150 p.	NO	
42	<i>Nuevo Avance 3</i> (B1.1, Cuaderno de ejercicios)	63 p.	NO	
43	<i>Nuevo Avance Intermedio</i> (B1, Libro del alumno)	248 p.	NO	

44	<i>Nuevo Avance Intermedio</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	136 p.	SÍ	1 (p. 77)
45	<i>Español en marcha 3</i> (B1, Libro del alumno)	167 p.	NO	
46	<i>Español en marcha 3</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	72 p.	NO	
47	<i>ELE ACTUAL</i> (B1, Libro del alumno)	216 p.	NO	
48	<i>ELE ACTUAL</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	88 p.	NO	
49	<i>Protagonistas</i> (B1, Libro del alumno)	256 p.	NO	
50	<i>Nuevo ele</i> (Intermedio, Libro del alumno)	160 p.	NO	
51	<i>Nuevo ele</i> (Intermedio, Cuaderno de ejercicios)	94 p.	NO	
52	<i>Redes</i> (nivel 2, Libro del alumno)	159 p.	NO	
53	<i>Redes</i> (nivel 2, Cuaderno de ejercicio)	111 p.	NO	
54	<i>Español lengua viva 2</i> (B1, Libro del alumno)	168 p.	NO	
55	<i>Español lengua viva 2</i> (B1, Cuaderno de actividades)	152 p.	NO	

Gráfico 15. Los manuales del nivel B1

A partir de la tabla anterior y teniendo en cuenta la relación de datos entre los manuales que no poseen ningún contenido sobre la enseñanza de la polisemia léxica y los que sí, obtenemos el siguiente gráfico:

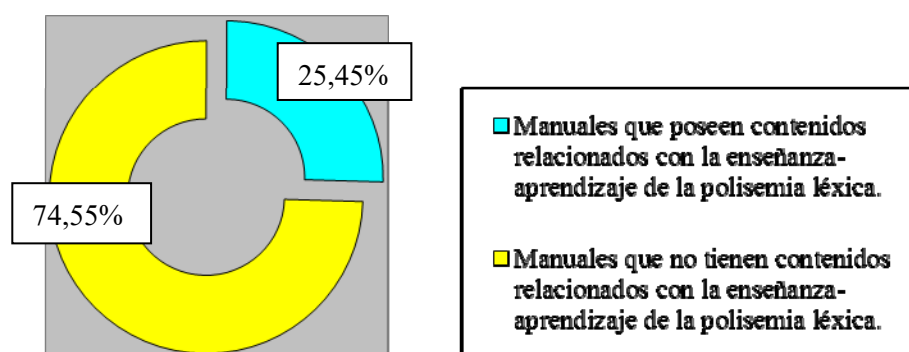


Gráfico 16. Porcentaje de los manuales del nivel B1 que sí o no incluyen los contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica

Observemos ahora los datos relativos al porcentaje que ocupan, dentro de cada manual, las páginas que contienen actividades sobre la polisemia léxica.

	<i>Los manuales del nivel B1</i>	<i>Cuántas páginas tiene cada manual</i>	<i>Págs. que tratan de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica</i>	<i>Porcentaje de contenidos sobre la polisemia léxica en cada manual</i>
1	<i>Eco 2</i> (B1+, Libro del alumno)	160 p.	1	0,625 %
2	<i>Vente 2</i> (B1, Libro del alumno)	191 p.	4	2,094 %
3	<i>Vente 2</i> (B1, Libro de ejercicios)	80 p.	2	2,500 %
4	<i>Bitácora 3</i> (B1.1, Libro del alumno)	143 p.	1	0,700 %
5	<i>Bitácora 3</i> (B1.1, Cuaderno de ejercicios)	112 p.	1	0,892 %
6	<i>Aula internacional 3</i> (B1, Libro del alumno) (Nueva edición)	246 p.	2	0,813 %

7	<i>Aula 3</i> (B1.1, Libro del alumno.) (Nueva edición)	162 p.	1	0,617 %
8	<i>Aula 4</i> (B1.2, Libro del alumno.) (Nueva edición)	163 p.	1	0,613 %
9	<i>¡Nos vemos! Paso a paso 8</i> (B1.3, Libro del alumno)	64 p.	1	1,563 %
10	<i>¡Nos vemos! 3</i> (B1, Libro del alumno)	127 p.	1	0,787 %
11	<i>Etapa 8</i> (B1.3, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	1	1,250 %
12	<i>Agencia ELE 3</i> (B1.1, Libro de clase)	135 p.	1	0,741 %
13	<i>Agencia ELE</i> (Intermedio, Libro de clase)	207 p.	1	0,483 %
14	<i>Nuevo Avance Intermedio</i> (B1, Cuaderno de ejercicios)	136 p.	1	0,735 %

Gráfico 17. Porcentaje de los contenidos relacionados con la polisemia léxica en cada manual

Basándonos en las tablas y gráficos anteriores, observamos, en primer lugar, que el porcentaje de manuales que tratan de alguna manera la polisemia léxica en el nivel B1 es algo menor que el que obteníamos en el cómputo de la muestra completa, un 25,45 %; no obstante, sigue siendo un porcentaje alto, pues podemos encontrar la polisemia léxica en uno de cada cuatro libros de ELE, lo que indicaría la preocupación docente por la enseñanza de este fenómeno.

Sin embargo, la última tabla nos arroja una esclarecedora realidad: once libros que sí tratan la polisemia léxica solamente lo hacen en la forma de un ejercicio, otros dos, únicamente contienen dos prácticas, siendo el manual *Vente, libro del alumno* (B1), el único que tiene cuatro actividades sobre dicho conocimiento. Vemos cómo el

máximo porcentaje que dedica un manual a la enseñanza de la polisemia léxica no supera el 2,5 % del total, habiendo manuales que tan solo le dedican el 0,483 % y ofreciéndonos una media del 1,030 %, es decir, los manuales que contienen ejercicios sobre la polisemia léxica en el nivel B1 dedican tan solo una media de una página por cada cien a la enseñanza de este concepto.

6.5.1.3. Nivel B2 – Tablas y análisis de datos

En las siguientes tablas podemos ver las características de los manuales de ELE que se concentran en exclusiva en la enseñanza de contenidos del nivel B2:

	<i>Los manuales del nivel B2</i>	<i>Cuántas páginas tiene cada manual</i>	<i>Sí o No posee contenidos polisémicos</i>	<i>Número de ejercicios que tratan la polisemia léxica</i>
1	<i>Sueña 3</i> (B2, Libro del alumno)	207 p.	SÍ	1 (p. 153)
2	<i>Sueña 3</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	135 p.	SÍ	1 (p. 5)
3	<i>Método de español 4</i> (B2, Libro del alumno)	239 p.	SÍ	1 (p. 89)
4	<i>Eco</i> (Intensivo, nivel 3, B2, Libro del alumno)	142 p.	SÍ	1 (p. 11)
5	<i>Eco</i> (Nivel 3, B2, Cuaderno de refuerzo)	96 p.	NO	
6	<i>Eco 3</i> (B2+, Libro del alumno)	162 p.	SÍ	1 (p. 11)
7	<i>Embarque 4</i> (B2, Libro del alumno)	199 p.	SÍ	3 (p. 53, p. 174, p. 183)
8	<i>Embarque 4</i> (B2, Libro de ejercicios)	101 p.	NO	

9	<i>META ELE</i> (B2.1, Libro del alumno + cuaderno de ejercicios)	111 p.	NO	
10	<i>META ELE</i> (B2.2. Libro del alumno + cuaderno de ejercicios)	112 p.	SÍ	3 (p. 21, p. 87)
11	<i>Nuevo ven 3</i> (B2/B2+, Libro de alumno)	192 p.	SÍ	2 (p. 33, p. 49)
12	<i>Nuevo ven 3</i> (B2/B2+, Libro de ejercicios)	64 p.	SÍ	1 (p. 10)
13	<i>Pasaporte</i> (Nivel 4, B2, Libro del alumno)	224 p.	NO	
14	<i>Pasaporte</i> (Nivel 4, B2, Libro de ejercicios)	112 p.	NO	
15	<i>Tema a tema</i> (B2, Libro del alumno)	151 p.	SÍ	2 (p. 135, p. 146)
16	<i>Aula internacional 4</i> (B2.1, Libro del alumno) (Nueva edición)	157 p.	NO	
17	<i>Aula internacional 5</i> (B2.2, Libro del alumno) (Nueva edición)	157 p.	SÍ	3 (p. 94, p. 103, p. 126)
18	<i>Aula 6</i> (B2.2, Libro del alumno) (Nueva edición)	127 p.	SÍ	3 (p. 94, p. 103, p. 126)
19	<i>Abanico</i> (B2, Libro del alumno) (Nueva edición)	222 p.	SÍ	2 (p. 19, p. 57)
20	<i>Abanico</i> (B2, Cuaderno de ejercicios) (Nueva edición)	117 p.	NO	
21	<i>En acción 3</i> (B2, Libro del alumno)	208 p.	NO	
22	<i>En acción 3</i> (B2, Cuaderno de actividades)	143 p.	NO	
23	<i>Prisma avanza</i> (B2, Libro del alumno)	187 p.	SÍ	4 (pp.

	alumno)			106-108)
24	<i>Prisma avanza</i> (B2, Libro de ejercicios)	131 p.	NO	
25	<i>Etapa 10</i> (B2.1, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	NO	
26	<i>Etapa 11</i> (B2.2, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	SÍ	2 (p. 45, p. 46)
27	<i>Etapa 12</i> (B2.3, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	SÍ	2 (p. 17, p. 23)
28	<i>Etapa 13</i> (B2.4, Libro del alumno + libro de ejercicios)	79 p.	NO	
29	<i>Agencia ELE 5</i> (B2.1, Libro de clase)	145 p.	NO	
30	<i>Agencia ELE 6</i> (B2.2, Libro de clase)	153 p.	SÍ	2 (p. 56, p. 122)
31	<i>Agencia ELE</i> (Avanzado, Libro de clase)	207 p.	SÍ	1 (p. 206)
32	<i>Nuevo Avance 5</i> (B2.1, Libro del alumno)	181 p.	SÍ	2 (p. 40, p. 46)
33	<i>Nuevo Avance Superior</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	135 p.	NO	
34	<i>Español en marcha 4</i> (B2, Libro del alumno)	168 p.	NO	
35	<i>Español en marcha 4</i> (B2, Cuaderno de ejercicio)	87 p.	NO	
36	<i>A fondo</i> (B2, Libro del alumno)	271 p.	SÍ	1 (p. 108)
37	<i>ELE ACTUAL</i> (B2, Libro del alumno)	272 p.	SÍ	2 (p. 149, p. 168)
38	<i>ELE ACTUAL</i> (B2, Cuaderno de	103 p.	NO	

	ejercicios)			
39	<i>Protagonistas</i> (B2, Libro del alumno)	256 p.	NO	
40	<i>Nuevo ele</i> (Avanzado, Libro del alumno)	175 p.	NO	
41	<i>Redes</i> (nivel 3. Libro del alumno)	159 p.	NO	
42	<i>Redes</i> (nivel 3, Cuaderno de ejercicios)	111 p.	NO	
43	<i>Español lengua viva 3</i> (B2, Libro del alumno)	168 p.	NO	
44	<i>Español lengua viva 3</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	151 p.	NO	

Gráfico 18. Los manuales del nivel B2

A partir de los datos anteriores, obtenemos el siguiente diagrama sectorial:

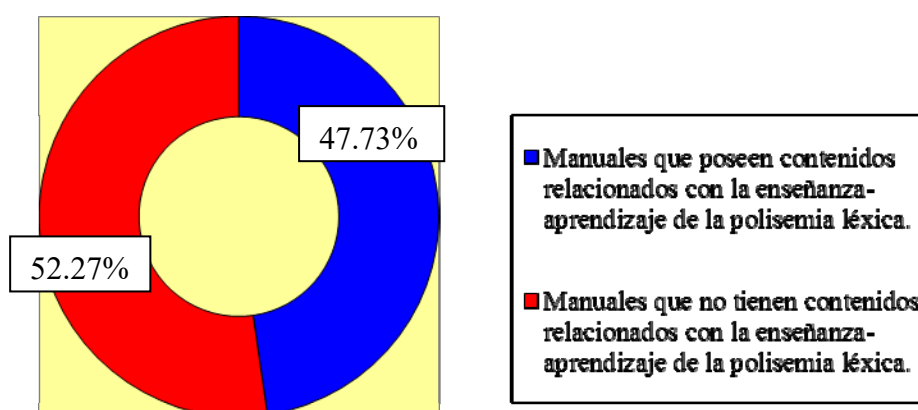


Gráfico 19. Porcentaje de los manuales del nivel B2 que sí o no incluyen los contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica

	<i>Los manuales del nivel B2</i>	<i>Cuántas páginas tiene cada manual</i>	<i>Págs. que tratan de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica</i>	<i>Porcentaje de contenidos sobre la polisemia léxica en cada manual</i>
1	<i>Sueña 3</i> (B2, Libro del alumno)	207 p.	1	0,483 %
2	<i>Sueña 3</i> (B2, Cuaderno de ejercicios)	135 p.	1	0,741 %
3	<i>Método de español 4</i> (B2, Libro del alumno)	239 p.	1	0,418 %
4	<i>Eco</i> (Intensivo, nivel 3, B2, Libro del alumno)	142 p.	1	0,704 %
5	<i>Eco 3</i> (B2+, Libro del alumno)	162 p.	1	0,617 %
6	<i>Embarque 4</i> (B2, Libro del alumno)	199 p.	3	1,508 %
7	<i>META ELE</i> (B2.2. Libro del alumno + cuaderno de ejercicios)	112 p.	3	2,679 %
8	<i>Nuevo ven 3</i> (B2/B2+, Libro de alumno)	192 p.	2	1,042 %
9	<i>Nuevo ven 3</i> (B2/B2+, Libro de ejercicios)	64 p.	1	1,563 %
10	<i>Tema a tema</i> (B2, Libro del alumno)	151 p.	2	1,325 %
11	<i>Aula internacional 5</i> (B2.2, Libro del alumno) (Nueva edición)	157 p.	3	1,911 %
12	<i>Aula 6</i> (B2.2, Libro del alumno)	127 p.	3	2,362 %

	alumno) (Nueva edición)			
13	<i>Abanico</i> (B2, Libro del alumno) (Nueva edición)	222 p.	2	0,901 %
14	<i>Prisma avanza</i> (B2, Libro del alumno)	187 p.	4	2,139 %
15	<i>Etapa 11</i> (B2.2, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	2	2,500 %
16	<i>Etapa 12</i> (B2.3, Libro del alumno + libro de ejercicios)	80 p.	2	2,500 %
17	<i>Agencia ELE 6</i> (B2.2, Libro de clase)	153 p.	2	1,307 %
18	<i>Agencia ELE</i> (Avanzado, Libro de clase)	207 p.	1	0,483 %
19	<i>Nuevo Avance 5</i> (B2.1, Libro del alumno)	181 p.	2	1,105 %
20	<i>A fondo</i> (B2, Libro del alumno)	271 p.	1	0,369 %
21	<i>ELE ACTUAL</i> (B2, Libro del alumno)	272 p.	2	0,735 %

Gráfico 20. Porcentaje de los contenidos relacionados con la polisemia léxica en cada manual

Según los datos expuestos, podemos ver que del total de 44 manuales del nivel B2, 21 poseen contenidos que abordan la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, elevando el porcentaje del apartado anterior hasta un 47,73 %; es decir, en el nivel B2 encontramos que prácticamente uno de cada dos manuales contienen ejercicios sobre la polisemia léxica, un 22,28 % más que la proporción de libros del nivel B1 que lo tratan.

Sin embargo, de nuevo encontramos que esta cifra, en apariencia optimista, no lo es en realidad, ya que al analizar la proporción de los contenidos dedicados a la polisemia léxica dentro de cada manual, encontramos que 8 de los libros solo poseen una actividad sobre este tema, otros ocho tan solo ofrecen dos ejercicios, cuatro más optan por tres actividades en total y solamente uno muestra cuatro. De esta manera encontramos que el máximo porcentaje dedicado a la polisemia léxica en un manual es del 2,679 %, mientras que el mínimo es un 0,369 %, unos porcentajes tremendamente bajos. Relacionando estos datos, obtenemos que los manuales de B2 de ELE tan solo dedican una media del 1,304 % de sus páginas a la enseñanza de la polisemia léxica, un porcentaje insignificamente mayor al que obteníamos en los manuales del nivel B1 (1,030 %).

6.5.1.4. Niveles B1-B2 – Tablas y análisis de datos

En este apartado revisamos aquellos manuales que combinan contenidos del nivel B1 y del nivel B2:

	<i>Los manuales de los niveles B1-B2</i>	<i>Cuántas páginas tiene cada manual</i>	<i>Sí o No posee contenidos polisémicos.</i>	<i>Número de ejercicios que tratan la polisemia léxica</i>
1	<i>META ELE FINAL 2</i> (Libro del alumno, B1+/B2)	192 p.	SÍ	2 (p. 145)
2	<i>META ELE FINAL 2</i> (Cuaderno de ejercicios, B1+/B2)	95 p.	SÍ	1 (p. 69)
3	<i>Destino Erasmus 2</i> (B1-B2, Libro del alumno + ejercicios)	221 p.	SÍ	4 (p. 31, p. 178, p. 185, p. 190)
4	<i>Nuevo español sin fronteras ESF2</i>	160 p.	NO	

	(B1-B2, Libro del alumno)			
5	<i>Nuevo español sin fronteras ESF2</i> (B1-B2, Cuaderno de ejercicios)	79 p.	SÍ	1 (p. 49)

Gráfico 21. Los manuales de los niveles B1 y B2

Al relacionar visualmente estos datos obtenemos el siguiente diagrama sectorial:

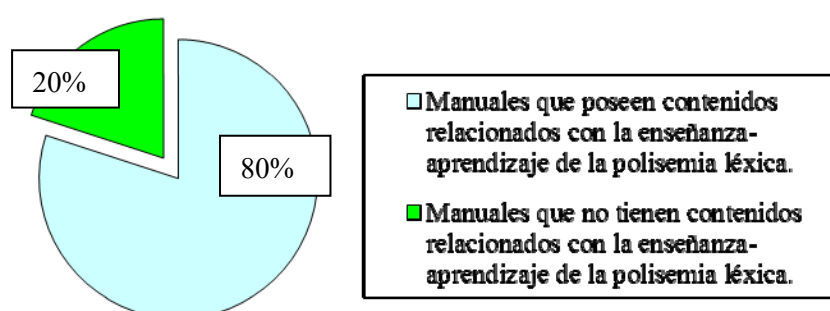


Gráfico 22. Porcentaje de los manuales de los niveles B1 y B2 que sí o no incluyen los contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica

	<i>Los manuales de los niveles B1-B2</i>	<i>Cuántas páginas tiene cada manual</i>	<i>Págs. que tratan de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica</i>	<i>Porcentaje de contenidos sobre la polisemia léxica en cada manual</i>
1	<i>META ELE FINAL 2</i> (Libro del alumno, B1+/B2)	192 p.	2	1,042 %
2	<i>META ELE FINAL 2</i> (Cuaderno de ejercicios, B1+/B2)	95 p.	1	1,053 %
3	<i>Destino Erasmus 2</i> (B1-B2,	221 p.	4	1,810 %

	Libro del alumno + ejercicios)			
4	<i>Nuevo español sin fronteras</i> <i>ESF2</i> (B1-B2, Cuaderno de ejercicios)	79 p.	1	1,266 %

Gráfico 23. Porcentaje de los contenidos relacionados con la polisemia léxica en cada manual

Vemos cómo los libros que se dedican a ambos niveles son más bien escasos. Dentro de estos encontramos el porcentaje más alto de manuales con contenidos de polisemia léxica de toda nuestra muestra, un 80 %, lo que supone que cuatro de cada cinco manuales tratan este conocimiento.

Sin embargo, al observar la proporción de páginas dedicadas a la polisemia dentro de cada manual, constatamos que la tendencia observada en los dos casos anteriores se repite, pues, aunque el libro *Destino Erasmus 2, libro del alumno y ejercicios* posee cuatro actividades que tratan de la polisemia léxica, otros dos manuales solo tienen un ejercicio, y *META ELE FINAL 2, libro del alumno* (B1+/B2), dos actividades. De nuevo vemos cómo la enseñanza de la polisemia léxica en estos manuales vuelve a desempeñar un papel puramente testimonial, casi anecdótico, pues en esta ocasión la media aritmética resultante es del 1,293 %, prácticamente idéntica a la de los manuales del nivel B2.

6.5.1.5. Discusión sobre los resultados del análisis cuantitativo

A partir de todos los datos expuestos en los epígrafes anteriores, observamos en primer lugar que podemos confirmar que la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica es un conocimiento que se halla presente en numerosos manuales de ELE, en un porcentaje del 25,45 % en el caso de los manuales del nivel B1; 47,73 % en el nivel B2 y 80 % en los libros enfocados a los dos niveles juntos. Podemos sacar otra

conclusión de estos datos, y es que la presencia de la polisemia léxica aumenta en los manuales en función del incremento de la dificultad del estudio, pues el porcentaje de manuales con estos contenidos en el nivel B2 es de un 22,28 % mayor que en los del nivel B1.

Pese a haber recogido 67 contenidos sobre la polisemia léxica en los 104 manuales de ELE seleccionados, tal como apuntamos en las notas al pie de la tabla del epígrafe 6.5.1.1, hay varios que están repetidos, por lo que en realidad nuestra muestra queda reducida a tan solo 55 actividades.

Si estos 55 ejercicios estuvieran concentrados en tres manuales, podríamos considerar que en ELE sí se le da la debida atención a la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica; sin embargo, en verdad estos están repartidos entre 104 manuales diferentes, lo que supone que tan solo se dedica una media de 1,304 páginas a la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, con lo que podemos concluir que los manuales no prestan la suficiente atención a la enseñanza de este fenómeno, lo que, en un principio, verificaría nuestra hipótesis relativa a la falta de atención que la polisemia léxica recibe en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Para profundizar en la verificación de esta hipótesis, vamos a continuación a realizar el análisis cualitativo de los ejercicios.

6.5.2. Análisis Cualitativo

6.5.2.1. Análisis de los ejercicios

Pasamos ahora a analizar la tipología de ejercicios y ver si podemos clasificarlos de una manera sistemática que nos ayude a poner orden al caos que puede suponer una muestra con 55 ejercicios (recordemos que en la discusión de los resultados cuantitativos hemos quitado ya las 12 actividades que aparecían repetidas) hallados en 104 manuales diferentes. Esto vuelve a poner de relieve la exigüidad de los ejercicios centrados en la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en ELE.

Al analizar los ejercicios, encontramos que los podemos agrupar en función de sus características propias en siete grupos diferentes:

Grupo 1. Ejercicios que piden usar los verbos “ser” o “estar” en función del significado de los adjetivos polisémicos que se requiera en el contexto

Como dijimos en los criterios de selección y podemos comprobar en el Anexo 1, la mayoría de ejercicios que aparentemente tratan de la polisemia de *ser* y *estar* persiguen en realidad una finalidad puramente gramatical que nada tiene que ver con la enseñanza de la polisemia léxica. Sin embargo, estos verbos sí que participan en otros ejercicios que sirven para enseñar la polisemia léxica de varios adjetivos polisémicos y que buscan que el alumno pueda aprender de forma completa al menos dos significados de un mismo término.

Para comprender mejor cuál es este tipo de ejercicios, tomamos como ejemplo unas actividades sacadas del manual *Abanico, libro del alumno* (B2) (Chamorro Guerrero *et al.*, 2010:19) y del libro *ELE ACTUAL: curso de español para extranjeros, libro del alumno* (B2) (Borobio y Palencia, 2011:168):

e. Para saber cuál es el significado de estos últimos adjetivos según se usen con ser o estar, decide con cuál de los dos verbos se asocia cada globo.



b. Observa en las frases cómo se usan los verbos *ser* y *estar* con los adjetivos y completa el cuadro con los significados que tienen esos adjetivos según se usen con un verbo u otro.

	ser	estar
listo	inteligente	preparado
interesado		
atento		
soso		
duro		
orgulloso		
moreno		
verde		

Vemos así que, al realizar estos ejercicios, el alumno puede comprender rápidamente dos significados de varios adjetivos polisémicos. Podemos encontrar más ejemplos de este grupo en el Anexo 2.

Grupo 2. Actividades que presentan de un modo explícito la señal “polisemia” o exigen a los alumnos que aprendan de un modo claro los significados de una palabra “polisémica”

En esta ocasión, expondremos primero los ejemplos de este tipo de actividades y a continuación las comentaremos:

1.2.3. Los siguientes verbos son polisémicos. Lee la transcripción de la audición, que te va a dar tu profesor, y elige el significado que aparece en la conversación.

Verbos polisémicos

Parecer: ()

1. Opinar, creer.
2. (-se) Asemejarse. Tener semejanza.
3. Tener determinada apariencia o aspecto.

Llevar: ()

1. Conducir algo desde un lugar a otro.
2. Cortar, separar violentamente una cosa de otra.
3. (locución verbal coloquial) Estar (o no) preparado para algo.
4. Guiar, conducir, dirigir.
5. Haber pasado un periodo de tiempo en una misma situación o en un mismo lugar.

Aprovechar: ()

1. Emplear últimamente algo.
2. (-se de) Sacar un beneficio de alguien o algo, generalmente con astucia o abuso.
3. Sentar bien.

Costar: ()

1. Dicho de una cosa, ser comprada o adquirida por determinado precio.
2. Dicho de una cosa, ocasionar dificultad.

Apoyar: ()

1. Hacer que algo descansa sobre otra cosa.
2. (-se) Confirmar, probar, sostener alguna opinión o teoría.
3. Favorecer, patrocinar, ayudar.

Distinguir: ()

1. Resaltar. Hacer que algo se diferencie de otra cosa por medio de alguna particularidad o cualidad.
2. Conocer la diferencia que hay de unas cosas a otras.
3. (-se) Sobresalir entre otros. Ser especial.

Tratar: ()

1. (-se) Comunicarse, relacionarse.
2. (de) Referirse.
3. (de) Procurar el logro de algún fin.

Perder: ()

1. (-se) Tener dificultades.
2. Dejar de tener algo.
3. (-se) Dicho de una persona, confundir el camino o rumbo que llevaba.

Ocupar: ()

1. (-se de) Encargarse de algo, tener la responsabilidad.
2. Llenar un espacio o lugar.
3. (-se) Preocuparse por algo o alguien.

1.2.4. Lee las frases que te va a dar tu profesor. ¿A qué significados de los verbos anteriores se refieren? Escribe el número de la acepción correspondiente.

Como vemos en estas actividades procedentes del manual *Etapas II: Recursos. Curso de español por módulos, libro del alumno y libro de ejercicios* (B2.2) (EQUIPO ENTINEMA, 2011:45-46), la primera actividad presenta los verbos de estudio, los cuales son polisémicos, exhibiendo sus diversos significados en el cuerpo del ejercicio. Es el único ejemplo que hemos encontrado de un ejercicio en el que se hable explícitamente de la “polisemia”, por lo que suponemos que en esta actividad el profesor tendrá que explicar de forma clara a sus estudiantes qué es una palabra polisémica y, por extensión, qué es la polisemia léxica.

Grupo 3. Ejercicios que nos ofrecen un texto en el que se halla un término polisémico cuyos posibles significados se desarrollan a continuación para que el alumno elija aquel que encaja en el texto

Tomemos los siguientes ejemplos:

FLORÁPOLIS: UNA ALTERNATIVA DE CONSTRUCCIÓN SIN DESTRUCCIÓN

La casa del nuevo milenio ya está aquí. ¡Bienvenidos a Florápolis, un complejo de viviendas ecológicas basadas sobre los cimientos de la conciencia! En la ciudad de Vega Alta nace la primera casa ecológica prototipo. El pasado mes de septiembre comenzó su construcción.

5 La casa ecológica es el resultado de un año de investigaciones tecnológicas realizadas en la Universidad de Puerto Rico por el Arquitecto Fernando Abruña, profesor de la Escuela de Arquitectura del Recinto de Río Piedras. La conservación de los recursos naturales, el correcto uso de las actuales fuentes de energía primaria y la búsqueda de fuentes alternativas fueron objetivos medulares
10 dentro de la propuesta para el proyecto de La casa ecológica. "Partimos del supuesto de que la necesidad (de una fuente de energía) hay que suplirla con algo que sea beneficioso al ambiente, que no sea dañino al hombre y que sea accesible a toda la humanidad, sin olvidar la idea de acercar al ser humano y la naturaleza, y romper con el tópico de que lo rural y lo urbano se excluyen",
15 explicó el profesor Abruña.

La idea de la vivienda no sólo es proteger la naturaleza y el ambiente, sino que va más allá, es la unión de lo humano y natural. Por eso La casa ecológica no se compone de una sola estructura, sino de varios pabellones: el pabellón público, el de huéspedes y el privado. El público, el primero que se encuentra
20 al entrar en la casa, no tiene paneles divisorios o paredes, sino que está abierto, dando la bienvenida a la fresca brisa y a la amistosa iluminación natural. Este pabellón tiene también un centro de reciclaje (plástico, vidrio, papel y aluminio), y la cocina. El segundo pabellón es literalmente una torre que alberga a los huéspedes. Esta torre de huéspedes tiene en el primer piso un baño, en el
25 segundo un estudio, y arriba hay una cisterna. En la parte posterior se encuentra el área más privada; las habitaciones. En esta estructura hay ventanas a ambos lados, lo que facilita la iluminación y la ventilación de forma natural. Hay una cocinita que funciona con gas en caso de emergencias (huracanes, tormentas, etc.).


30 Cuando la noche cae y se necesita contar con iluminación artificial, en el techo del tercer pabellón hay baterías que producen electricidad. Por otro lado, el techo del pabellón público tiene una losa de hormigón y dentro de la misma hay una tubería que funciona como un colector y calentador de agua que sube a la cisterna de la torre mediante el uso de una bomba que funciona con luz
35 solar, y se distribuye al resto de la casa por la gravedad. Además, propone unos inodoros en los cuales los líquidos se evaporan por una chimenea, y los sólidos son convertidos en abono para las plantas.

Temas de la Universidad de Puerto Rico (texto adaptado)


Pregunta 5

¿Qué significa el verbo “contar” en “Cuando la noche cae y se necesita contar con iluminación artificial”? (línea 30 de texto)


1. Hacer números.
2. Decir la verdad.
3. Conocer la cuenta.
4. Tener.




¡Hola, amigos! Es una buena idea lo del banco del tiempo porque **comprendo** que hay mucha gente que por problemas económicos no puede hacer las cosas que quiere y **siento** que puedo ayudar, puedo enseñarte a hacer tus propios jabones, ungüentos con aceites y plantas medicinales, cremas para cara y/o cuerpo, cacao de labios, etc. A cambio me interesan clases de solfeo o piano. Si estás interesad@, **escribeme**, solo **espero** que seas serio.
jabones@yahoo.es



¡Hola! Soy escritor y periodista y **ofrezco** clases de escritura, corregir textos, e impulsar al pequeño escritor que algunos llevamos dentro y queremos sacar fuera, a cambio de cualquier cosa que podáis aportar y, aunque **temo** que no voy a encontrar a nadie, no pierdo la esperanza. Es cuestión de ponernos de acuerdo.
escritor@yahoo.es



Hola, me **han dicho** que escriba en este foro de intercambio porque sois muy serios y me pondríais en contacto con quien quiera ayudarme. Necesitaria ayuda para pequeñas reparaciones del hogar porque no **sé** mucho de este tema. Yo podría cuidar tu jardín. Si ya **has decidido** qué puedo hacer por ti, **dímelo**.
Un saludo,
manitas39@hotmail.com



Hola a todos:
Tengo que deciros que vuestras peticiones me **han sugerido** que yo también debo compartir mi tiempo con desconocidos, pero me **parece** mal que siempre nos ofrezcamos para hacer las mismas cosas. Por eso voy a ser original en mi petición y ofrecimiento: ¿Os ayuda a planear unas fantásticas vacaciones? A cambio me gustaría que me ayudarais a cambiar las bombillas normales que hay en todas las farolas de las calles de mi pueblo por otras de bajo consumo (quiero ahorrar energía y dinero).
alcaldeagradecido@alcadia.es

a. Observa los verbos marcados en el texto, selecciona su significado según el contexto.

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. Comprender | 6. Ofrecer |
| a. Darse cuenta, entender. | a. Presentar. |
| b. Contener. | b. Dar voluntariamente algo. |
| 2. Sentir. | 7. Decidir. |
| a. Darse cuenta, percibir. | a. Llegar a una conclusión |
| b. Lamentarse, expresar tristeza. | b. Ordenar algo a alguien. |
| 3. Decir. | 8. Parecer. |
| a. Comunicar, informar. | a. Valorar. |
| b. Pedir, mandar. | b. Ser similar. |
| 4. Temer. | 9. Saber. |
| a. Sospechar algo, creer. | a. Conocer, estar informado. |
| b. Tener miedo. | b. Tener sabor. |
| 5. Esperar. | 10. Sugerir. |
| a. Permanecer en un lugar. | a. Dar a entender. |
| b. Desear. | b. Recomendar, aconsejar. |

Observamos que la primera actividad, sacada de *Eco 2: curso modular de español lengua extranjera, libro del alumno* (B1+) (Romero Dueñas y González Hermoso, 2005:89), intenta que los estudiantes seleccionen el significado adecuado del verbo “contar” dentro de un extenso texto; mientras que la segunda, que procede del manual *Embarque 4: curso de español lengua extranjera, libro del alumno* (B2) (Alonso Cuenca y Prieto Prieto, 2013:174), busca que el estudiante seleccione el significado correcto de varias palabras polisémicas en los diversos contextos ofrecidos.

Si bien no nos explican nada de lo que es el fenómeno de la polisemia léxica ni definen a las palabras seleccionadas como polisémicas, sí nos enseñan varios significados de una misma palabra y, además, cómo dichas significaciones adquieren sentido o no en los diversos contextos. Podemos encontrar más ejemplos de este grupo de ejercicios en el Anexo 3.

Grupo 4. Las actividades que nos advierten de que las palabras expuestas contienen otros significados especiales

Vamos a exponer una serie de ejemplos de este tipo procedentes de diversos manuales:

(A) *Sueña 3, libro del alumno* (B2) (Álvarez Martínez *et al.*, 2007:153). El ejercicio busca que el estudiante conozca los nuevos significados que ciertas palabras adquieren en el campo de la informática.

Estimado señor Gates:

Tengo setenta años y en todo este tiempo he vivido muchos cambios, pero ninguno me ha resultado tan espectacular y tan complejo como el producido por la informática.

Si me atrevo a escribirle es porque ya no entiendo nada. El otro día me ocurrió algo curioso y que es, al fin y al cabo, lo que ha motivado mi carta; escuché a mis nietos que decían: "abre la ventana y dale al ratón dos veces, luego lo cortas y lo pegas en tu carpeta". En ese momento entré en la habitación dispuesto a evitar semejante barbaridad y salvar al pobre animalito, pero cuál fue mi sorpresa cuando me encontré con mis dos nietos sentados tranquilamente frente al ordenador. Ellos debieron de notar mi apuro, así que se dispusieron a explicarme todo esto de la informática. Yo escuchaba muy atento pero no entendía nada.

Como me da vergüenza confesarles mi ignorancia, me dirijo a usted para ver si me puede aclarar algo y responder a alguna de mis preguntas. ¿Por qué se dice disco duro si no hay ningún disco blando?; ¿es verdad que Internet en realidad no existe?; si no existe, ¿cómo puede uno entrar?; y, más aún, ¿cómo se puede subir o bajar información a través de un sitio que no es real? En mis tiempos se navegaba en un barco; la pantalla era la del cine y a ningún gamberro se le hubiera ocurrido estropearla y, por eso, no necesitábamos ningún salvapantallas; las tarifas eran altas o bajas pero no planas y los sistemas se ponían en práctica o no, pero nunca había oído que se pudieran apagar o encender. Por cierto, ¿CPU y CDR son nuevos partidos políticos?

Atentamente,

José Pérez

1. Lee atentamente el texto y busca en el diccionario el significado de las palabras que no entiendes. Fíjate bien, porque algunas tienen un significado especial dentro del campo de la información.

--ventana

--ratón

--disco duro

--subir/bajar información

--navegar

--salvapantallas

--tarifa plana

--sistema

(B) *Sueña 3, cuaderno de ejercicios* (B2) (Álvarez Martínez *et al.*, 2007:5). Esta actividad busca que el alumno conozca significados metafóricos de los sabores cuando se aplican a las personas, aprendiendo así nuevos significados de varias palabras.

1. Los siguientes adjetivos se suelen emplear refiriéndose a sabores. ¿Qué crees que significan si los utilizamos para caracterizar a una persona? Averígualo con ayuda de tu diccionario.

--picante

--soso

--dulce

--delicioso

--salado

--amargo

--agrio

(C) *Método de español 4, libro del alumno* (B2) (Esteba Ramos *et al.*, 2014:89). Esta actividad se comporta de modo similar al anterior ejercicio, solo que esta vez aprendiendo los significados metafóricos de los animales cuando se aplican a las personas.

c. Después de conocer los sentimientos que pueden producir algunos animales, completa las siguientes oraciones mencionando alguno de los animales anteriores.

1. Lleva muchos años trabajando en ese departamento y nadie puede engañarle.

Es un

2. No para ni un minuto, trabaja todo el día sin descansar. Es una

3. No te fíes de esa chica, habla de todo el mundo a sus espaldas. Es una

4. Si sigues comiendo tantos dulces, te pondrá como una

5. Sí, ya sé que Elena te gusta un montón, pero cada vez que se acerca te quedas helado, sin palabras, y a mí me parece que tú le gustas, pero delante de ella...


Tienes miedo a la relación, Eres un

6. ¡Estás como una! ¡Cómo se te ocurre comprarle unas gafas de sol al perro!

(D) *ELE ACTUAL: curso de español para extranjeros, libro del alumno* (B2) (Borobio y Palencia, 2011:149). De nuevo, es un ejercicio similar a los dos anteriores, pero dedicado en esta ocasión a los significados simbólicos de los colores.

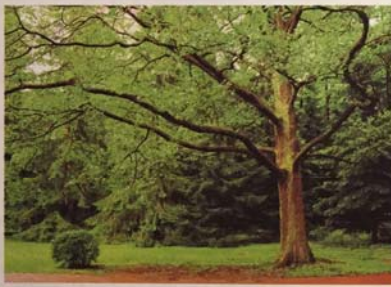
6a. ¿Sabías que los adjetivos más utilizados son los que designan colores y que los colores tienen unos significados simbólicos? Lee las explicaciones y relacionalas con estos colores.

verde	amarillo	azul	rojo	negro
naranja	blanco	gris	rosa	marrón



6. Significa ternura, ingenuidad, buenos sentimientos, ausencia de todo mal.
7. Es el color de la tierra. Sugiere realismo, equilibrio, seguridad, madurez, constancia.
8. Representa la idea de limpieza, pureza, inocencia, virtud, armonía.
9. Puede significar neutralidad, ausencia de energía, mediocridad, indecisión, resignación.
10. En la cultura occidental lo relacionamos con la muerte. Puede expresar tristeza, silencio, misterio, seriedad, pero también elegancia, dignidad, serenidad, sofisticación y seducción.

1. Es el color del fuego, de la sangre, de la excitación. Sugiere pasión, emoción, peligro, agresividad.
2. Es el color de la naturaleza, la primavera y la frescura. Puede significar esperanza, deseo, pero también inmadurez, inexperiencia.
3. El color del cielo. Sugiere paz, confianza, amistad, fidelidad.
4. Es el color de la luz del sol, del oro. Puede representar poder, energía, envidia o cobardía.
5. El color de la aurora. Sugiere acción, entusiasmo, estímulo, alegría.



1.	2.	3.	4.	5.
6.	7.	8.	9.	10.

Como vemos, este tipo de ejercicios tampoco manifiesta explícitamente que las palabras estudiadas sean polisémicas ni qué es el fenómeno de la polisemia léxica; sin embargo, a través de la descripción y desarrollo de cada ejercicio, los alumnos pueden aprender nuevos significados de palabras cuya significación original ya conocen, de tal manera que al realizarlos el estudiante, además de recordar el significado de los términos seleccionados, añadirá otro nuevo a su repertorio, conociendo así, aunque no

sepa definirlo, que hay palabras que contienen más de un significado, y que necesita saber cuándo elegir uno u otro en función de los contextos especiales.

Grupo 5. Los ejercicios agrupados en esta sección no siguen un patrón idéntico, por lo que los subdividimos en varias agrupaciones. Sin embargo, todos sí tienen algo en común: ponen de relieve los diversos significados de una palabra polisémica

5.1. Ejercicio que ejemplifica varias frases en las que un término polisémico expresa diferentes significados y se requiere que el alumno explique en qué consisten estas significaciones en cada oración, como vemos en el siguiente ejemplo, recogido de *Aula Internacional 3* (B1) (Corpas, Garmendia y Soriano, 2014:203). Podemos encontrar más ejemplos dentro del anexo 4.

22. En todas estas frases aparece el verbo **salir**. Traduce a tu lengua las partes en negrita.

1. **El vuelo sale** a las 8:00 h.
.....
2. **Las maletas saldrán** pronto.
.....
3. Fue un viaje perfecto. **Todo salió bien.**
.....
4. **Cuando salimos del teatro** fuimos a cenar a un restaurante japonés.
.....

5.2. Actividades que exponen los significados que un verbo puede tener en forma de sinónimos y piden al alumno que sustituya dicho verbo por alguno de sus sinónimos en función del significado requerido en cada oración, como podemos ver en el ejercicio tomado del manual *Agencia ELE 3, libro de clase* (B1.1) (Fernández *et al.*, 2011:70), que obliga a los alumnos a que aprendan que el verbo “decir” tiene varios significados (y, aunque no se indique, es polisémico). Podemos encontrar más ejemplos en el Anexo 5.

f. Los siguientes verbos se utilizan para transmitir mensajes. Sustituye el verbo *decir* por uno de ellos en los siguientes ejemplos.

Admitir explicar preguntar pedir (2)

1. Lo he llamado y estaba ocupado. Me **ha dicho** que lo llame más tarde.
2. En esta carta me **dice** que le envíe un documento importante del archivo.
3. Me **ha dicho** que si tengo novio.
4. **Dijo** que el teléfono no funcionaba porque la cobertura en esta zona era muy débil y mi teléfono tenía la antena estropeada.
5. El profesor lo descubrió y el chico **dijo** que sí, que estaba copiando.

5.3. En esta ocasión, este tipo de ejercicio sigue un procedimiento inverso al que estamos acostumbrados, pues opta por presentar varias definiciones de una misma palabra extraídas del *Diccionario de la RAE* para que el estudiante adivine a qué término pertenecen dichas acepciones, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

(a) *Etapas 12: Proyectos. Curso de español por módulos, libro del alumno y libro de ejercicios* (B2.3) (EQUIPO ENTINEMA, 2012:17):

1.1 Lee con un compañero estas definiciones extraídas del diccionario de la RAE, todas pertenecen a una misma palabra. ¿Sabéis a cuál?

1. f. Acción y efecto de educar.
2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.
3. f. Instrucción por medio de la acción docente.
4. f. Cortesía, urbanidad.

(b) *Etapa 12: Proyectos. Curso de español por módulos, libro del alumno y libro de ejercicios* (B2.3) (EQUIPO ENTINEMA, 2012:23):

2.1 Lee con un compañero estas definiciones extraídas del diccionario de la RAE, todas pertenecen a una misma palabra, ¿sabéis a cuál?

1. f. Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.
2. f. Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.
3. f. Hijos o descendencia.

5.4. Este cuarto subgrupo de ejercicios expone la palabra polisémica y, a continuación, desarrolla sus significados tal cual aparecen en el *Diccionario de la RAE*, exponiendo fotografías correspondientes a cada significado para que el estudiante enlace una significación con un contexto visual, como vemos en este ejemplo tomado del manual *Agencia ELE 6, libro de clase* (B2.2) (Muñoz *et al.*, 2013:56):

a. En estas fotografías aparecen personas jugando. Lee las definiciones que el *Diccionario de la Real Academia Española* ofrece del verbo **jugar**. ¿A cuál de las fotos corresponde cada definición?

Jugar. (Del lat. iocāri).

- () intr. Hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse.
- () intr. Entretenerse tomando parte en un juego sometido a reglas.
- () intr. Tomar parte en un juego sometido a reglas con el fin de ganar dinero.



5.5. Muestran directamente los distintos significados de una misma palabra, con frases de ejemplo para cada significado, para, a continuación, mostrar una serie de sinónimos que el alumno tendrá que sustituir por la palabra polisémica en cada una de las frases de ejemplo empleadas, como se puede apreciar en los ejemplos expuestos en el anexo 6 y la actividad mostrada a continuación, extraída del manual *META ELE: curso de español de supervivencia, libro del alumno + cuaderno de ejercicios* (B2.2) (Rodríguez Martín y Pérez de la Fuente, 2014:21):

b. Lee la explicación y relaciona la expresión subrayada con sus expresiones equivalentes.

Parecer

1. Para hablar de la apariencia de personas, objetos, lugares.

Esta pintura parece cubista.

2. Para opinar.

Me parece que esta pintura clásica está en el Museo de Prado.

3. Para valorar.

Me parece muy interesante que se sepa el autor por esos rasgos.

4. Para establecer semejanzas entre personas, objetos, lugares.

Tu estilo, por la perspectiva de tus cuadros, se parece al de Picasso.

- a) Supongo que
- b) Da la impresión de que es
- c) Es muy parecido a
- d) Es interesante.

Vemos que tan solo existen seis ejercicios de este subgrupo, y que todos ellos únicamente tratan de las palabras polisémicas “como”, “parecer” y “quedar”.

5.6. Este subgrupo se comporta de una manera contraria al subtipo anterior. En esta ocasión muestra varias frases en las que algunas de sus palabras pueden sustituirse por un término polisémico; por lo que requieren que el alumno aprenda los significados de dicho vocablo para poder completar con éxito el ejercicio. Vemos en estos ejemplos cómo se emplea el verbo “parecer”:

(a) *META ELE: curso de español de supervivencia, libro del alumno + cuaderno de ejercicios* (B2.2) (Rodríguez Martín y Pérez de la Fuente, 2014:21):

c. Transforma las afirmaciones utilizando la forma adecuada del verbo *parecer*.

1. Las obras de algunos surrealistas se asemejan a las que pintó El Bosco por su composición.
2. Creo que la gente va a los museos como una actividad turística más, no porque tenga una sensibilidad artística
3. Es evidente que Picasso fue un gran conocedor de la historia del arte.
4. No entiendo mucho de arquitectura, pero el mercado de El Molinillo, por su fachada, da la impresión de que es modernista.

(b) *META ELE: curso de español de supervivencia, libro del alumno + cuaderno de ejercicios* (B2.2) (Rodríguez Martín y Pérez de la Fuente, 2014:87):

2. Transforma las frases utilizando alguna de las formas del verbo *parecer*.

1. **Creo** que los artistas están siempre buscando nuevas formas de expresión de sus ideas y sentimientos.
.....
2. La pintura de este chico mexicano **es muy similar** a la de Antonio Miró.
.....
3. **Da la impresión de** que todo vale en el arte contemporáneo.
.....
4. ¿No **es** curioso cómo fusionaba Miró las tradiciones orientales con los temas típicamente españoles?
.....

5. Cuando vimos la publicidad, **supusimos** que la entrada sería gratuita, pero no.
La visita a la exposición cuesta siete euros.

.....

6. **Es** divertido el juego que les ha traído Javier. Los niños se los están pasando en grande.

.....

7. Yo no sé qué piensas tú, pero para mí Ángel **es igual que** su padre.

.....

8. Por lo que nos dijo, **creímos** que no vendría.

.....

5.7. Este subgrupo centra su atención en una sola palabra y explica que ésta tiene más de un significado, exponiendo a continuación una imagen para que el estudiante adivine cuál es este segundo significado de una palabra ya conocida, como apreciamos en el siguiente ejemplo, proveniente del manual *Abanico, libro del alumno* (B2) (Chamorro Guerrero *et al.*, 2010:57):

12. El gordo.

Lee bien este anuncio. ¿Comprendes bien todas las palabras? ¿Significa eso que entiendes realmente el mensaje? Por ejemplo, **gordo** no califica solo a personas con kilos de más... También se refiere a otra cosa. ¿Sabes qué es?



5.8. Por último, exponemos dos ejercicios algo controvertidos, pues aunque para realizar correctamente el ejercicio es indispensable que el alumno haya aprendido los distintos significados de los verbos objeto de la actividad, su finalidad está vinculada estrechamente con la gramática.

(a) *Aula internacional 5* (B2.2) (Corpas *et al.*, 2014:94):

9. Decide cuál es el mejor final para cada frase.

1. Este año **me he puesto** a
2. Para la boda de mi hermano no **me pondré**
3. **He puesto**
4. Siempre que ve a su familia, Carla **se pone**
5. Cuando dijeron su nombre, Miguel **se puso**
6. Apaga el móvil, En ese cartel **pone**

- a. la ropa en el armario
- b. muy contenta.
- c. buscar piso porque me quiero independizar.
- d. que aquí no se pueden usar.
- e. ni traje ni corbata.
- f. de pie y dijo: “¡Presente!”

(b) *Aula internacional 5 (B2.2) (Corpas et al., 2014:103):*

19. Completa estas expresiones en las que aparece la palabra **cumplir**. Si lo necesitas, puedes buscar en Internet.

sábado requisitos promesa años por

1. Un anuncio tiene las características necesarias para poder ser publicado en un portal inmobiliario.

Cumple los

2. Alguien ha hecho lo que dijo que haría.

Ha cumplido su

3. El próximo viernes es su cumpleaños.

Cumple 32

4. Acudió a su fiesta por cortesía, porque pensaba que tenía que hacerlo.

Lo hizo **cumplir**.

5. No se podrán hacer reclamaciones después de ese día.

El plazo **cumple** el que viene.

Grupo 6. De nuevo debemos subdividir este grupo en varios tipos, aunque todos tengan en común la aparición de términos polisémicos de los cuales el alumno tiene que aprender sus distintos significados

6.1. En este primer caso aparecen varias oraciones en las que se destaca un término que se repite en varias de ellas con distinto significado. Se pide al estudiante que escriba el significado del término señalado en cada oración, como se muestra en los siguientes ejemplos:

(a) *Embarque 4: curso de español lengua extranjera, libro del alumno* (Alonso Cuenca y Prieto Prieto, 2013:183):

Verbos con diferentes significados.

5. Lee las frases y escribe el significado de los verbos marcados.

1. Me *dijo* que usara ropa ecológica y lo hice. ()
2. Por las acciones que ha tomado puedo *sentir* que el gobierno no está haciendo todo lo que puede hacer por el medio ambiente. ()
3. Nos *dijeron* que potenciarían la energía eólica, pero no sabemos cuándo lo harán. ()
4. Por la información que manejamos *tenemos* que la elección de una energía u otra se debe a intereses económicos. ()
5. *Siento* que no creas en su proyecto, es una pena, deberías darle una oportunidad. ()
6. He *dedicado* que tu equipo sea el responsable del proyecto. ()
7. La feria es esta semana y *comprendo* que tenéis mucho trabajo como organizadores que sois, por eso no tendremos reuniones. ()
8. Es mi última oportunidad laboral, por eso *temo* que no acepten mi propuesta. ()

(b) *Aula internacional 5* (B2.2) (Corpas *et al.*, 2014:126):

19. Traduce a tu lengua las partes en negrita de estas frases. ¿Cómo traduces los verbos **dejar** y **cambiar** en cada caso?

Dejar

1. No debería **haber dejado los estudios**.
2. **Ha dejado a su mujer** y dice que se encuentra mucho mejor.
3. **Podrías dejar de fumar**, ¿no?
4. La mejor decisión que he tomado en mi vida es **dejar la ciudad**.
5. **Deberías dejarlo salir con sus amigos**, ya es mayor...
6. Siempre **deja los libros en el suelo**, no lo soporto.

Cambiar.

1. Julia **ha cambiado** mucho **de mentalidad** desde que vive en el extranjero.
2. **Los años que pasé en la universidad me cambiaron**, aprendí muchas cosas.
3. Me he comprado un libro que se titula *Cómo **cambiar de vida radicalmente***.
4. Marta este año **se ha cambiado de casa** un montón de veces.
5. **Cambia de móvil** muy a menudo, siempre quiere tener la última novedad.
6. Hacer unos años no quería ni oír hablar de esquí y ahora le encanta esquiar... **Las cosas cambian**, ¿eh?

6.2. En este caso, la descripción de los ejercicios nos informa sobre los diversos significados de una palabra para, en el primer ejemplo, dejar al alumno que simplemente lo aprenda y, en el segundo, pedirle que especifique el significado concreto que el verbo “sentir” adquiere en cada oración (aunque el ejercicio complementa esta finalidad con otro objetivo gramatical).

(a) *Nuevo avance 5: curso de español (B2.1)* (Moreno, Zurita y Moreno, 2011:40):

C. Hay verbos como *decir* y *sentir* que pueden tener dos significados.

Decir: 1. comunicar algo verbalmente.

(lengua → indicativo)

2. aconsejar (influencia → subjuntivo)

Sentir: 1. lamentar (sentimiento → subjuntivo)

2. notar (percepción → indicativo)

Ej.: 1. Mi asesor económico **me ha dicho que** la bolsa **va a bajar** (información) y
que, de momento, **no invierta** (influencia).

2. **Siento que no puedas** quedarte unos días más (sentimiento).

3. Cuando hace sol, **siento que tengo** más energía y **estoy** de mejor humor
(percepción).

(b) *Nuevo avance 5: curso de español (B2.1)* (Moreno, Zurita y Moreno, 2011:46):

5. Recuerda lo que has leído. Reflexiona y contesta.

1. En Salvador de Bahía verás, oirás, olerás y sentirás que el mundo es rico y variado.

A. Ya sabes que el verbo *sentir* tiene dos significados. Completa usando uno u otro según el contexto y di qué valor tiene.

- a. No te quedes en casa; es verdad que hacer frío, pero si sales a la calle que el aire te despierta, te vivifica. ()
- b. Hablando con la gente, (yo) que está muy descontenta con la situación actual. ()
- c. (Nosotros) que no le gustara nuestro proyecto, pero ahora ya es tarde para cambiarlo. ()

Grupo 7. Este grupo lo compone un solo ejercicio, que pone su atención en el aprendizaje de los distintos significados de un verbo pronominal

Esto no entra en contradicción con nuestros criterios de selección, pues este ejercicio no busca que el alumno elija entre poner un verbo en su forma normal o en su forma pronominal, sino que directamente alude a la polisemia de los verbos pronominales, por lo que aparece en nuestra muestra.

La actividad, proveniente del libro *A fondo: curso de español lengua extranjera, nivel avanzado* (Coronado González, García González y Zarzalejos Alonso, 2003:108), presenta que el verbo “pasarse” posee varios significados, exponiendo más abajo sinónimos para sustituir dicho verbo en las oraciones expuestas:

1. El verbo *pasar* tiene unos usos y significados. Vamos a fijarnos ahora en algunos en los que *pasar* aparece también con un pronombre personal. Lee atentamente los siguientes ejemplos y relaciona cada uno con el significado que tiene el verbo *pasar* en ellos:

- a) Me *pasé* de listo. Por hacer trampas en la declaración de la renta, ahora tengo que pasar el doble de dinero.
- b) ¿Se te han *pasado* ya las molestias?
- c) Te has pasado con la sal. Esto no se puede comer.
- d) ¿Se os ha *pasado* ya el enfado o todavía seguís enfadados?
- e) Ya sé que tenía que haberte llamado anoche, pero se me *pasó* completamente.
- f) Te has *pasado* con él. Llegar cinco minutos tarde no es para enfadarse tanto y decirle lo que le has dicho.
- g) Revisé el trabajo muy despacio, pero se me *pasó* ese error.
- h) Todavía no se le ha *pasado* el mareo.
- i) Se *pasó* toda la semana pintando una ventana.

- 1. Excederse, sobrepasar los límites.
- 2. Olvidar hacer algo, no darse cuenta de algo.
- 3. Desaparecer algo en una persona.
- 4. Ocupar el tiempo haciendo una actividad que dura o se repite mucho.

6.5.2.2. Comentario de los ejercicios

Tras exponer y agrupar todos los ejercicios que forman parte de nuestra muestra es hora de realizar un análisis crítico de nuestros resultados para así conocer mejor el

estado general de la polisemia léxica en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en los niveles B1 y B2.

Como hemos visto, hemos dividido los ejercicios en un total de siete grupos, dentro de los cuales el quinto grupo posee a su vez otros ocho subtipos y el sexto contiene otros dos subgrupos. Mientras que unos exponen directamente los significados de las palabras polisémicas, otros combinan el aprendizaje de los distintos significados de un término con su aplicación dentro de las reglas gramaticales del español, como sucede en *Nuevo avance 5: curso de español* (B2.1) (Moreno, Zurita y Moreno, 2011:40), que además de enseñar distintas significaciones de los verbos “sentir” y “decir”, también quiere que los estudiantes aprendan las diferencias entre el subjuntivo y el indicativo en las oraciones donde aparecen dichos verbos.

Tras examinar cualitativamente estas actividades, nos hemos dado cuenta de que solamente un ejercicio nos informa explícitamente de que los verbos expuestos son términos polisémicos (*Etapas 11: Recursos. Curso de español por módulos, libro del alumno y libro de ejercicios* (B2.2) (EQUIPO ENTINEMA, 2011:45). En el resto de ejercicios, aunque se puedan centrar en el aprendizaje de varios significados de un término polisémico, nunca mencionan las palabras “polisemia” o “polisémico”. No podemos entender qué objetivo persiguen estos manuales al obviar deliberadamente esta terminología; ¿Acaso se basan en los criterios del *PCIC*, documento en el que tampoco se hace ninguna mención explícita al fenómeno lingüístico que estudiamos en esta tesis?

La ausencia de esta terminología nos lleva a otro problema docente: como vemos, tanto en los ejercicios que usan los verbos “ser” y “estar” para fijar los diversos significados de los adjetivos, como los centrados en sustituir ciertas palabras por sinónimos o en aquellos que buscan que el estudiante relacione los significados de una palabra polisémica con una imagen determinada, los estudiantes necesitan conocer el fenómeno de la polisemia y comprender cómo utilizar los diversos significados de las palabras polisémicas de forma correcta en los diferentes contextos.

Sin embargo, al notar que en ningún lugar aparece descripción alguna de la polisemia léxica, no podemos imaginar cómo va el profesor a enseñar en el aula estos ejercicios a sus estudiantes; ¿se limitará a sostener que una palabra puede tener varios significados sin aclarar en qué consiste este fenómeno? ¿Nunca hablará de la polisemia ni mentará este término?

Es más, si tomamos como ejemplo la actividad de *Agencia ELE 6, libro de clase* (B2.2) (Muñoz *et al.*, 2013:56) que trata del estudio del verbo “jugar”, vemos que nos muestra tres de sus significados: “hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse”, “entretenerse tomando parte en un juego sometido a reglas” y “tomar parte en un juego sometido a reglas con el fin de ganar dinero”, por lo que suponemos que este manual considera que el alumno debe aprender en el nivel B2 al menos esos significados; pero el verbo “jugar”, en el *diccionario de la lengua española* (RAE, 2014:1291) posee veintiuna significaciones; ¿Deberíamos estudiar más significados? ¿En qué se basan para determinar que son estos tres y no otros los significados que el estudiante de B2 debe conocer? ¿Qué significaciones de este verbo se estudian en otros niveles?

Volvemos a encontrar una problemática similar al analizar otro de los ejercicios, cuya meta es en este caso que los alumnos conozcan los significados simbólicos de los colores (*ELE ACTUAL: curso de español para extranjeros, libro del alumno* (B2) (Borobio y Palencia, 2011:149). Si buscamos los significados de “verde”, sabemos que, aparte de significar el color correspondiente, también puede transmitir: “esperanza, deseo”, “inmadurez” e “inexperiencia”; sin embargo, como en epígrafes anteriores ya hemos comentado, esta palabra consta de veintidós significados en el *diccionario de RAE*; así pues, significados como: “dicho de la leña: Recién cortada del árbol vivo”, “dicho de un vino: que hace entender, por su sabor áspero, que en su elaboración se mezcló uva agria con la madura”, etc., ¿No hace falta que los comprendamos? ¿Por qué?

Teniendo todo esto en cuenta, a través del análisis de los diversos ejercicios relacionados con la polisemia léxica, vemos que, en efecto, buscan que los estudiantes

aprendan distintos significados de una misma palabra; sin embargo, ¿Qué criterio siguen los autores para seleccionar qué significados enseñar y cuáles no? ¿Por qué no debemos estudiar todos los significados de un término polisémico? ¿Sólo existen los significados expuestos? Todas estas preguntas quedan sin respuestas definidas, dado que ni los manuales siguen un orden o metodología prefijada para diseñar el contenido de sus actividades, ni hay un manual o reglamento que fije qué significados de un término polisémico se han de aprender en un nivel determinado y cuáles no. Posiblemente, como hemos mencionado en el capítulo II (*MCER*, Giovannini, Cervero y Castro), donde veíamos cómo los docentes tendían a seleccionar las palabras que consideraban más habituales y comunes en la vida cotidiana de los estudiantes a la hora de configurar sus clases sobre léxico, los profesores hayan decidido seguir la misma metodología a la hora de seleccionar las palabras polisémicas y sus significados concretos para el contenido de sus manuales.

En relación a nuestra probable imposibilidad de poder determinar el número exacto de palabras que los estudiantes del nivel B1 o B2 deben dominar, encontramos un nuevo problema tras el análisis de las actividades: vemos cómo en manuales como *Bitácora 3, libro del alumno* (B1) y *Bitácora 3, cuaderno de ejercicios* (B1), solamente existen dos ejercicios que están relacionados con la polisemia léxica, uno sobre el verbo “contar”, y el otro sobre la palabra “historia”. Si un estudiante empleara estos dos manuales para adquirir las competencias demandadas en el nivel B1, ¿Solo se pondrá en contacto con la polisemia en dos ocasiones durante todo el curso? Del mismo modo, el manual *Agencia ELE 6* (B2.2) incluye solo el estudio de dos términos polisémicos, “jugar” y “maniobra”; así pues, ¿En cada nivel solo hay que aprender dos palabras polisémicas? Es decir, parece que los estudiantes no debieran aprender palabras polisémicas, ya que vemos cómo los manuales no prestan apenas atención a este fenómeno y se limitan, si acaso, a dedicar unos pocos minutos a este fenómeno o enseñar unas pocas palabras polisémicas.

Podemos concluir, como hemos denotado, que los ejercicios vinculados a la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica son escasos y que los manuales apenas

ponen atención en la preparación de actividades centradas en el estudio de este fenómeno lingüístico. Es más, no podemos tampoco obtener una norma o patrón que nos pueda dar pistas sobre la razón que lleva a los autores de cada manual a seleccionar unas palabras polisémicas determinadas en lugar de otras, ni tampoco por qué seleccionan, dentro de la variedad de significados de una palabra polisémica, tan solo las significaciones que reproducen en sus contenidos. Podemos decir que la enseñanza de la polisemia léxica sí que existe en ELE, pero con una posición completamente marginal con respecto a otras enseñanzas, bien sea por no tener una posición importante en el *PCIC* (donde ni existe), o bien porque los autores consideren que no es un concepto merecedor de ser estudiado por los alumnos.

6.6. Conclusiones sobre la enseñanza de la polisemia léxica en los niveles B1-B2 de ELE

En el capítulo V ya confirmamos que el importante documento de ELE, el *PCIC*, no nos manifestaba nada sobre la polisemia léxica, ni sobre su definición, ni sobre si los estudiantes de español deben dominar los distintos significados de las palabras polisémicas. Para comprobar si esta ausencia en el *PCIC* es real en el ámbito de ELE, hemos analizado una muestra de 104 manuales de español para jóvenes y adultos de los niveles B1 y B2 y hemos hallado que, en efecto, los términos “polisemia” o “polisémico/a” están completamente erradicados de sus páginas, salvo en el manual *Etapa 11: Recursos. Curso de español por módulos, libro del alumno y libro de ejercicios* (B2.2) (EQUIPO ENTINEMA, 2011:45), donde sí aparece la señal “polisémico”.

Sin embargo, sí hemos visto cómo en un buen porcentaje de los libros analizados aparece al menos un ejercicio que se centra en la enseñanza de varios de los significados de las palabras polisémicas, por lo que podemos concluir que sí existe el estudio de la polisemia en ELE, aunque lo hace de un modo demasiado marginal, pues solo existen 55 ejercicios únicos en 104 manuales, dedicando algo más de una

página por cada cien a este tipo de conocimiento. Además, al analizar los ejercicios, no hemos podido encontrar ningún patrón común que nos dé pistas sobre qué criterios se han seguido a la hora de seleccionar la enseñanza de unas palabras polisémicas frente a otras o de unos significados en lugar de otros (aunque podemos suponer que los autores intentan elegir los términos que son más comunes, que aparecen más frecuentemente en la vida cotidiana).

Por tanto, aunque hemos visto claramente el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en ELE en los niveles B1-B2 (hay contenidos, pero prácticamente no se cita el fenómeno de la polisemia y se dedica muy poco espacio a su enseñanza, en sintonía con la postura del Instituto Cervantes), nos han quedado unas cuantas dudas por resolver: ¿Por qué si muchos filólogos reconocidos señalan la importancia de la polisemia léxica, este fenómeno queda fuera de la enseñanza de ELE? ¿Cuáles son las palabras polisémicas que deben enseñarse en cada nivel y cuáles son los significados que hay que seleccionar de acuerdo a la dificultad de los estudios?

A partir de estas preguntas sin respuesta, nos preguntamos: ¿Podríamos establecer nosotros un repertorio de vocabulario polisémico que, a partir de los repertorios del *PCIC*, nos mostrase de una manera rápida y eficaz qué palabras y qué significados se enseñan en cada nivel de ELE? Si consiguiéramos esto, podríamos al menos proponer una solución a nuestros interrogantes y aportar un recurso muy útil para mejorar la situación de la polisemia léxica en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Capítulo VII. Nuestra propuesta para el estudio de la polisemia léxica en los niveles B1 y B2

Tal como hemos podido apreciar en los capítulos V y VI de nuestra tesis, tanto en el análisis del *PCIC* como en los resultados adquiridos tras la investigación de los manuales de ELE, la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica no es un conocimiento que se considere importante para los estudiantes extranjeros que quieren estudiar la lengua española, a pesar de que este fenómeno aparezca de un modo muy frecuente en el idioma (véase el capítulo IV). Recordemos que el desarrollo de nuestra tesis doctoral no persigue el objetivo de analizar las causas que llevan a esta falta de atención a la polisemia léxica, sino más bien, partiendo de la suposición de que la polisemia léxica ocupa una posición relevante en el proceso de dominar el español, renovar su valor didáctico y elaborar nuevos repertorios para facilitar la enseñanza-aprendizaje del léxico polisémico en el español como lengua extranjera.

En este capítulo vamos a centrarnos en los contenidos del *PCIC*, estableciendo una serie de tablas, cuyas palabras proceden de las “nociones generales” y las “nociones específicas”, creadas siguiendo una nueva metodología que persigue que los profesores y los alumnos puedan conocer de un modo más claro y sistemático las palabras polisémicas necesarias para los niveles B1 y B2, de manera que puedan realizar la enseñanza/aprendizaje de la polisemia léxica de una forma más fácil y eficaz.

7.1. ¿Por qué seleccionamos los contenidos del *PCIC*?

Sin ninguna duda, la polisemia léxica es un fenómeno que existe en la lengua española, no obstante, si hacemos referencia a todas las discusiones presentadas en los capítulos anteriores, podemos comprobar que el estudio de este fenómeno puede considerarse casi como una tarea nueva en el campo de ELE, puesto que ningún

documento realiza una investigación sistemática de alcance suficiente como para hallar la respuesta a preguntas como las que planteamos a continuación: ¿Podemos realizar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica cumpliendo las reglas de los documentos *MCER* y *PCIC*? ¿Cómo podemos hacerlo si en el *PCIC* no se menciona nada de la enseñanza de la polisemia? O más concretamente: ¿Cómo podemos estructurar la enseñanza de la polisemia léxica en los distintos niveles? ¿Cuáles son las palabras polisémicas que pueden ser enseñadas en cada nivel? ¿Cuáles son los significados de cada término polisémico que podemos estudiar en cada nivel?

En efecto, la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica debe tomar en consideración dos dimensiones: el término polisémico y sus significados. Primero hemos de tratar de ver si existe la posibilidad de que podamos enseñar o aprender la polisemia léxica siguiendo las normas de la enseñanza de ELE. Para ello, necesitamos determinar un repertorio general de las palabras polisémicas que cumplan las reglas fijadas por el *MCER* y, en consecuencia, el *PCIC*.

Tenemos que tener en cuenta que si solo utilizáramos el *diccionario de la lengua española* para lograr el propósito de enseñar estas palabras, nos encontraríamos con problemas, puesto que este diccionario del año 2014 (RAE, 2014: XI) posee 93.111 entradas, con un total de 195.439 acepciones, por lo que es imposible que aprendamos todos los términos, a la vez que tampoco es posible que escojamos directamente una palabra y memoricemos todos sus significados. El término “hacer” (RAE, 2014:1151-1152), por ejemplo, posee 57 significados distintos; si tratáramos de enseñar la polisemia léxica de este verbo a través de este diccionario, ¿Cómo estableceríamos qué significados de cada palabra han de ser aprendidos en cada nivel? ¿Decidimos que los estudiantes del nivel A1 estudien solo 7 significados, dejando para cada uno de los demás niveles la adquisición de otros 10 nuevos significados? ¿O proponemos que en cada nivel se dominen 9,6 significaciones? Lo mismo puede ser aplicado a otras muchas palabras, como por ejemplo el sustantivo “dividir” (RAE, 2014:815-816), que consta de seis significados.

A la hora de analizar el conocimiento de la lengua española en el ámbito de la

enseñanza del español como lengua extranjera, aparte de la gran utilidad del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), que nos ofrece una guía para desarrollar el aprendizaje del idioma extranjero a través de niveles definidos, nadie niega tampoco la función del *Plan curricular de Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (2006). Es más, en la actualidad, el *PCIC* es más usado que el *MCER* en los estudios de la lengua española, puesto que todos los manuales recurren a los contenidos del primer documento, incluyendo las materias del examen DELE, que corresponden a las normas expuestas en dicho libro.

En esta sección, para obtener nuestro corpus con el objetivo de aprender la polisemia léxica, necesitamos emplear los repertorios establecidos por el *PCIC*. Particularmente, recogemos las “nociones generales” y “nociones específicas” como nuestros contenidos básicos para confirmar la existencia de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, y establecer las posibilidades de realizar un estudio correcto de la polisemia y sus significados en función de los niveles de español en los que nos encontremos. Haciendo esto nos aseguraremos de que nuestros repertorios se ajusten a las normas de enseñanza del *PCIC* y podamos distribuir los términos y sus significados en función de los niveles de enseñanza preestablecidos. Además, si viéramos que siguiendo este método es posible la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, nadie podría rechazar la presencia y demanda del aprendizaje del léxico polisémico dentro del propio *PCIC*, aunque este documento nunca marque explícitamente el aprendizaje de dicho fenómeno.

7.2. El aprendizaje del léxico en los objetivos generales de los niveles B1 y B2 del *PCIC*

El *Plan curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español* (2006a) sirve para establecer un programa sistemático que persigue el propósito de

aprender la lengua española, y brinda un gran apoyo que nos permite realizar la enseñanza del español como lengua extranjera con los contenidos esenciales y obligatorios, distribuidos a lo largo de los seis niveles comunes de dominio de un idioma, a través de doce inventarios diferentes. Aunque a la hora de elaborar nuestro repertorio de palabras polisémicas nos basemos en las nociones específicas y generales del *PCIC*, no analizaremos todos los niveles, sino solo aquellos contenidos que pertenezcan a los niveles B1 y B2, para así poder centrar nuestra atención en un contenido manejable, lo suficientemente extenso para ser relevante pero no tan masivo como para que escape a nuestras capacidades analíticas, siguiendo así la misma lógica con la que llevamos a cabo la investigación de los manuales de enseñanza en el capítulo VI.

El *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006b:13-14) utiliza al alumno como eje para construir su descripción de los objetivos de cada nivel, distinguiendo tres dimensiones diferentes: el alumno como *agente social*, el alumno como *hablante intercultural* y el alumno como *aprendiente autónomo*. No obstante, ninguno de estos objetivos globales de los niveles B1 y B2 nos informan de una manera clara del aprendizaje del léxico, pues meramente introducen que es necesario que los alumnos dispongan del suficiente vocabulario para obtener un repertorio léxico amplio, o directamente presentan ideas sobre la necesidad de que los estudiantes dominen bien los recursos lingüísticos, entre los que se pueden incluir el léxico, la gramática, los conectores, etc. Por lo tanto, al repasar las explicaciones aportadas por el *PCIC* para estos niveles, nos llevamos la impresión de que la enseñanza-aprendizaje del léxico no es importante en los niveles B1 y B2, ni obtenemos ninguna pista sobre cómo estudiarla.

Sin embargo, el léxico es el fundamento de la lengua (véase capítulo II y capítulo III), es imposible realizar cualquier estudio del idioma sin el apoyo de las palabras, tal como vamos a poder apreciar en el siguiente ejemplo: a la hora de exigir a los alumnos que participen en interacciones sociales, el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006b:20-21) describe una serie de situaciones en las que el alumno ha de ser capaz de comunicar mensajes de acuerdo a dichos contextos, tales como el ámbito personal,

público, profesional y académico, de manera que si los alumnos no comprenden las palabras necesarias para hablar adecuadamente en todos y cada uno de estos campos, no podrán cumplir nunca este objetivo; además, con la finalidad de obtener conocimiento de la diversidad cultural, las palabras también son esenciales para explicarnos la cultura de los países hispanos; de ahí que, en un origen, todos los objetivos estén vinculados estrechamente con el aprendizaje del léxico.

Nuestro objeto de investigación central es un fenómeno habitual en el léxico español, por lo tanto, ¿es verdad que ninguna descripción de los objetivos de los niveles B1 y B2 está relacionada con la enseñanza-aprendizaje de las palabras polisémicas?

7.2.1. El análisis de la relación de los objetivos del *PCIC* con la polisemia léxica

No hace falta que releamos los objetivos generales de los niveles B1 y B2 en el *PCIC* para buscar la existencia de la polisemia léxica, ya que no hemos podido encontrar en ningún lugar de este documento las señales “polisemia” o “polisémico/a” (véase el epígrafe 5.5), sin embargo, la mayoría de los términos españoles son polisémicos, por lo que la enseñanza-aprendizaje de estas palabras debe ser una parte imprescindible para poder dominar correctamente la lengua española. Realmente, a través de un análisis detallado de dichos objetivos generales, también podemos dilucidar la posibilidad de enseñar y aprender la polisemia léxica.

[...] con el comercio (tiendas, supermercados, etc.), la hostelería (hoteles, restaurantes, etc.), la salud (hospitales, consultorios, farmacias, etc.), los servicios públicos (oficinas de la administración, comisarías de policía, oficinas de correos, etc.), los bancos, las oficinas de alquiler (de pisos, de vehículos, etc.), los lugares de ocio (cines, museos, etc.) (Instituto Cervantes, 2006b:19).

Las oraciones extraídas en la cita anterior exigen a los estudiantes de los niveles B1 y B2 que entiendan estos temas en el proceso de comprender el español, de ahí que posiblemente aparezcan en los diálogos, los textos o cualquier forma de actividad que esté relacionada con dichos temas: el hospital, la oficina de administración, la oficina de correo, etc., en el aula de ELE, estos textos o ejercicios a lo mejor pueden contener un mueble que se llame “banco” y que los alumnos aprendan que significa “asiento, con respaldo o sin él, en que pueden sentarse dos o más personas”, dado que este “banco” es un objeto normal que frecuentemente la gente emplea en estos lugares. Además, el objetivo también aclara que los estudiantes han de aprender el tema “los bancos”; no obstante, la palabra “banco” en este momento tiene otro significado: “empresa dedicada a realizar operaciones financieras con el dinero procedente de sus accionistas y de los depósitos de sus clientes”. (RAE, 2014: 272) Si el *PCIC* espera que los alumnos dominen estos temas y las palabras relacionadas con ellos, tendremos que explicarles bien los diversos significados del término “banco”.

A continuación, tomamos otro objetivo del *PCIC* que se centra en el estudio de la cultura: “incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación (Instituto Cervantes, 2006b:26)”. Atendiendo al cumplimiento de este requisito, los estudiantes necesitarán interpretar bien la oración “el chico es mango”, puesto que la palabra “mango¹⁷⁷” no solo refiere a una fruta, sino que en algunos países hispanoamericanos posee también el significado “persona guapa” (RAE, 2014:1395). Así vemos cómo la polisemia de este término tiene un vínculo estrecho con los conocimientos culturales que el alumno de ELE debe asimilar para realizar correctamente su formación.

En síntesis, aunque en los objetivos generales nunca se presta una atención explícita a la realización de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, al

¹⁷⁷ La palabra “mango” en el *diccionario de la lengua española* (RAE, 2014:1395) tiene tres entradas independientes, cada una con su explicación propia, pero la segunda entrada consta de cuatro significados a la vez. Atendiendo a nuestra definición de la polisemia, consideramos que el término “mango” de la segunda entrada es polisémico, y por lo tanto, solamente recogemos los diversos significados de esta entrada en nuestro análisis de la polisemia léxica.

comprender la lengua española, resulta fundamental realizar un aprendizaje exhaustivo de las palabras y sus múltiples significados, pues sin esta comprensión será imposible que el alumno alcance los objetivos enunciados por el *PCIC*. Aunque no se señale nunca el término “polisemia” o “polisémico/a”, vemos que su existencia en el *PCIC* es más que evidente.

7.3. Las nociones generales y las nociones específicas

Antes de construir nuestros repertorios de la polisemia léxica a través de nuestra nueva metodología, debemos explicar el origen de nuestro corpus: las nociones generales y las nociones específicas del *PCIC*, para que así los docentes puedan conocer los fundamentos y las características de este inventario.

El enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas (Instituto Cervantes, 2006b:389).

En lo referente al establecimiento de este inventario léxico, tal como indica la cita que hemos expuesto, el *PCIC* abandonó la forma tradicional de exponer el léxico para, aparte de mostrar las unidades léxicas simples y compuestas, también centrarse en la dimensión combinatoria del léxico, buscando que los hablantes dominasen la lengua mediante grupos de palabras, colocaciones y expresiones idiomáticas (Instituto Cervantes, 2006:389). Así pues, en el repertorio original podemos encontrar al mismo tiempo palabras aisladas como: “temperatura”, “central”, “origen” etc.; unidades léxicas del tipo: “arte/estilo ~ clásico/moderno”, “sabor ~ bueno/agradable”; etc.; construcciones: “en ~ [mes/estación]”, “[número ordinal] + parte de”, etc.; y colocaciones gramaticales: “a distántica”, “parar de + infinitivo”, etc.

Por otro lado, el enfoque nocional del *PCIC* pone el foco de atención en el acto de habla, constituyendo un repertorio que se divide en dos partes: las nociones generales, que constan de las palabras que describen los conceptos abstractos, con la finalidad de que el hablante las emplee en cualquier acto de comunicación; y las nociones específicas, que tratan de los temas de comunicación más concretos (Instituto Cervantes, 2006b:389-390). Las siguientes listas nos muestran los diferentes apartados en el inventario de las nociones generales y las nociones específicas:

Nociones generales (Instituto Cervantes, 2006b:395):

1. Nociones existenciales.
2. Nociones cuantitativas.
3. Nociones espaciales.
4. Nociones temporales.
5. Nociones cualitativas.
6. Nociones evaluativas.
7. Nociones mentales.

Nociones específicas (Instituto Cervantes, 2006:445-446):

1. Individuo: dimensión física.
2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica.
3. Identidad personal.
4. Relaciones personales.
5. Alimentación.
6. Educación.
7. Trabajo.
8. Ocio.
9. Información y medios de comunicación.
10. Vivienda.
11. Servicios.
12. Compras, tiendas y establecimientos.
13. Salud e higiene.
14. Viajes, alojamiento y transporte.
15. Economía e industria.
16. Ciencia y tecnología.

17. Gobierno, política y sociedad.
18. Actividades artísticas.
19. Religión y filosofía.
20. Geografía y naturaleza.

En efecto, dentro de cada categoría general también existen varias subcategorías, como vemos, por ejemplo, en el tema 3: nociones espaciales, que incluye ocho subtemas: 3.1. Localización, 3.2. Posición absoluta, etc., o en el tema 6 de las nociones específicas, educación, que contiene igualmente ocho subtemas: 6.1. Centro e instituciones educativas, 6.2. Profesorado y alumnado, etc. Como se puede suponer, a través de estas dos nociones, el *PCIC* ya prepara bastantes términos para ser aprendidos por los alumnos de los niveles B1 y B2.

Por otro lado, el inventario del *PCIC* posee un carácter interesante: las nociones generales y las específicas son categorías *abiertas* (Instituto Cervantes, 2006:393-394, 446-558). Dado que dicho documento nunca aclara que los léxicos ofrecidos son únicos y fijos, los profesores pueden añadir términos que no necesariamente tienen que aparecer en el repertorio original del tema correspondiente, en función de las necesidades de los alumnos o los contenidos de las clases concretas.

7.4. Metodología para la realización de nuestra propuesta

7.4.1. El corpus elegido y los criterios de selección de las palabras polisémicas

Debido a que el repertorio elemental del *PCIC* clasifica el léxico en seis niveles (A1-C2) y lo hace de una manera bastante compleja, pues consta tanto de palabras aisladas como de perífrasis verbales, colocaciones y locuciones, además de incluir dentro de los términos simples la adición de artículos, preposiciones, etc., que solamente tienen significado cuando se incluyen en una oración determinada (véase el capítulo III), nos resulta imposible utilizar la lista original de vocabulario para el desarrollo adecuado de nuestra propuesta, ya que el repertorio del *PCIC* posee una

naturaleza demasiado heterogénea. Para llegar a un corpus más homogéneo, vamos a continuación a exponer los criterios de selección que hemos seguido, explicando cómo hemos seleccionado las palabras polisémicas objeto de nuestro análisis.

Para empezar, como ya hemos dicho antes, centramos nuestra atención en el estudio de las palabras de los niveles B1 y B2; por lo tanto, solamente recogeremos en el corpus aquellas palabras que provengan de las nociones generales y específicas de dichos niveles B1 y B2, excluyendo el resto de niveles (es decir, las palabras más básicas de los niveles A1 y A2, y los términos más complejos de los niveles superiores, C1 y C2).

Efectivamente, atendiendo al dominio del léxico por las escalas (véase capítulo II), es obligatorio que los estudiantes de los niveles B1 y B2 también dominen correctamente las palabras de los niveles anteriores, como por ejemplo el término “delgado”, que existe en el tema 2.6: Medidas (de las nociones generales del nivel A1); obviamente, los estudiantes de los niveles B1 y B2 tienen que comprender bien¹⁷⁸ este término, que a su vez puede aparecer en algunos manuales didácticos de los niveles intermedios. Además, sin ninguna duda, nuestro concepto de la polisemia léxica define a esta palabra como polisémica, pues el *diccionario de la RAE* (2014:720) nos muestra que posee ocho significados. Sin embargo, como este término no está en el repertorio de las nociones generales y las nociones específicas de los niveles B1 y B2 del *PCIC*, no aparecerá en el corpus de nuestras tablas para la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica.

A continuación, aunque algunos expertos (véase capítulo V), cuando realizan sus investigaciones sobre la enseñanza de las palabras polisémicas no presentan únicamente los significados correspondientes a los términos aislados, sino que

¹⁷⁸ En el capítulo II hemos presentado que el estudio del léxico es un proceso complejo, dado que el dominio de la palabra significa que debemos comprender muchas de sus partes, como la pronunciación, la forma, el significado, la relación semántica, etc. Sin embargo, como hemos criticado muchas veces en nuestro trabajo, el estudio de los significados de una palabra polisémica es un tema que nadie discute y en el que nadie determina metodologías didácticas para enseñarlos. Por lo tanto, aunque el término “delgado” quede fuera del análisis de las palabras polisémicas de nuestro trabajo, nos quedamos con varias dudas: ¿Los estudiantes del nivel A1 pueden dominar bien este término? ¿Conocen todos sus significados? Quizá sea necesario en un futuro expandir los esfuerzos de este capítulo al resto de los niveles de ELE.

también aclaran la significación de las colocaciones, las locuciones, las perífrasis verbales, etc. (Omori, H., Xin, W., etc.), no es nuestra intención realizar el estudio de todas estas construcciones, sino, como hemos explicitado en otros capítulos, centrarnos en la enseñanza-aprendizaje de la palabra polisémica en su nivel léxico-semántico, sin profundizar en el estudio del léxico en relación con la gramática ni con la pragmática, por lo que nuestro corpus únicamente tomará a las palabras de manera aislada.

Es decir, quedan fuera de nuestro corpus las colocaciones y las locuciones (“hoy en día¹⁷⁹”, “a veces”, “casi siempre”, “por encima de”, “a gritos”, etc.), las cuales poseen un sentido fijo fruto de la colocación ordenada y estable de sus palabras; las perífrasis (“llevar + gerundio”, “dejar de + infinitivo”, etc.), cuyo objetivo es enseñar a los estudiantes cómo utilizar con corrección gramatical la palabra correspondiente; los nombres fijos que tienen un significado especial (“Unión Europea (UE)”, “Organización de las Naciones Unidas (ONU)”, “Documento Nacional de Identidad (DNI)”, etc.); y las construcciones (“[hora] + en punto”, “pintado de + [color]”, “cumplir + [número cardinal] ~ meses/años”, etc.), que ayudan a los alumnos a establecer las oraciones de una manera eficaz.

Una vez que ya tenemos claros estos criterios de selección, volvemos de nuevo al *PCIC* para encontrar otro problema que hemos de resolver de una manera clara para poder realizar correctamente nuestra propuesta. En este documento, algunas palabras se presentan acompañadas de una virgulilla a la que siguen otra serie de palabras cuya finalidad es aclarar el significado de la palabra original y ofrecer ejemplos de posibles combinaciones léxicas o gramaticales de dicha palabra que tengan coherencia dentro del tema en el que se encuentra:

1. “familiar ~ cercano/lejano”, “tierra ~ húmedo/ seco”, “buen/gran ~ amigo”, “escoger/elegir ~ un tema/un compañero/un libro”, etc.,

¹⁷⁹ Todos los ejemplos extraídos están en las nociones generales y las nociones específicas de los niveles B1 y B2 de *PCIC*. (2006b)

2. “camión ~ de mudanzas”, “bolsa ~ de aseo/de viaje”, “capacidad/método/técnica ~ de estudio”, etc.,
3. “ofrecer/recibir ~ educación ~ superior/universitaria”, “lugar ~ bien/mal ~ acondicionado/ iluminado”, “tener ~ buenas/malas ~referencias”, etc.;
4. “ejercer ~ de/como ~ abogado/veterinario”, “tinta ~ para/de ~ impresora”, “estar de ~ auxiliar/canguro”, “llamar/citar ~ a alguien ~ para una entrevista (de trabajo)”, etc.;

Vemos cómo, aunque las palabras a la derecha de la virgulilla persiguen aclarar el sentido de las palabras de la izquierda, el *PCIC* entiende que el estudiante de los niveles B1 y B2 también debe entender el significado de estas palabras, algunas de las cuales son también polisémicas, por lo que han de ser incorporadas al estudio de palabras polisémicas que realizamos en nuestras tablas. Sin embargo, como nuestra propuesta de análisis es una propuesta inicial, no podemos elegir todas las palabras para incluirlas en nuestro corpus, ya que ello llevaría a una investigación más adecuada para un grupo de investigadores debido a su extensión y cantidad de detalles. Por ello establecemos unas condiciones para escoger las palabras, que serán ampliadas en el epígrafe 7.4.3 con las condiciones que han de reunir los temas que aparecen asociados a cada palabra seleccionada.

Así, las palabras de clase abierta del tipo 1 que sean polisémicas en el *diccionario de la RAE* de 2014 serán escogidas para ser analizadas individualmente en nuestras tablas. Dentro de este apartado vemos que las palabras que ya aparecen aisladas a la derecha, sin artículo, como los adjetivos y algunos sustantivos, serán directamente analizados por pretender el *PCIC* que el alumno entienda su significado en el tema concreto. Por otro lado, aquellas palabras que vayan introducidas por un determinante también serán tomadas en cuenta siempre que aparezcan de manera aislada en otro tema de las nociones generales y específicas de los niveles B1 y B2.

De este modo, excluimos del análisis aquellas palabras que vayan precedidas de una preposición (las de a la derecha de la virgulilla en el tipo 2), que estén

acompañadas por más de una palabra abierta (las palabras a ambos lados de las virgulillas en el tipo 3¹⁸⁰) o que formen directamente frases completas como en el tipo 4 (los términos a ambos lados de la virgulilla), por ser palabras estrechamente relacionadas con el orden gramatical y, por lo tanto, algo externo a nuestra investigación.

Teniendo todo esto en cuenta, podemos resumir que solo vamos a escoger las palabras aisladas, que son los materiales fundamentales de nuestra tesis, tales como: “canal”, “piel”, “gesto”, “casero”, “frente”, etc., no obstante, debemos tener en cuenta otros criterios importantes que nos lleven a seleccionar cuáles serán las palabras aisladas que formarán parte de nuestro corpus. El primero de ellos es que la palabra seleccionada necesita ser polisémica, es decir, poseer varios significados y, al mismo tiempo, que estos significados pertenezcan a una misma entrada en el diccionario de la lengua española del año 2014 (véase el capítulo VI); además, estas palabras polisémicas solo pueden ser de una clase abierta, es decir, los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios, quedando fuera aquellos términos pertenecientes a las clases cerradas, como por ejemplo, las preposiciones “por”, “para” (véase el capítulo III y el capítulo VI), etc.

Por otro lado, tampoco queremos analizar las palabras en plural, tales como “rebajas”, “especias”, etc., ni los verbos o los adjetivos que estén vinculados con ciertas preposiciones: “aproximar (se) (a)”, “dirigir (se) a”, “alejado (de)”, “cercano (a)”, “apartar (se) (a)”, etc., así como tampoco las conjugaciones de los verbos: “vamos”, “venga”; puesto que el aprendizaje del significado de todos ellos requiere de un análisis conjunto con las reglas de la gramática o la pragmática.

En síntesis, a continuación reunimos el listado de los criterios de selección concretos que nos ayudarán a determinar el corpus central, la selección de las palabras polisémicas utilizadas para la realización de nuestra propuesta:

¹⁸⁰ Las palabras situadas tanto a la izquierda como a la derecha de la virgulilla en el tipo 3 deberán ser incorporadas en un futuro desarrollo de nuestras tablas después de conseguir los objetivos propuestos por nuestra tesis. La razón de excluirlas de nuestro presente estudio radica en la falta de medios para realizar semejante análisis, al ser necesario un volumen de trabajo exponencialmente mayor.

1. El corpus elegido se basa en el repertorio expuesto en las nociones generales y las nociones específicas de los niveles B1 y B2 del *PCIC* (2006a).
2. Las palabras seleccionadas deben pertenecer a una clase abierta, es decir, ser sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios, términos que tienen sentido cuando están aislados.
3. El término seleccionado es polisémico: tiene varios significados y, al mismo tiempo, estos significados pertenecen a una misma entrada en el diccionario de la lengua española del año 2014.
4. No pretendemos realizar el estudio de la polisemia léxica en relación con la gramática, la pragmática, etc., por lo que quedan excluidas las palabras plurales, los verbos y los adjetivos que aparecen con preposiciones, y las conjugaciones de los verbos.
5. Ampliando el cuarto criterio, tampoco realizaremos el análisis del léxico polisémico de elementos no aislados, tales como las colocaciones, las perífrasis verbales, las frases hechas, las locuciones, las construcciones, etc.

7.4.2. Los propósitos principales de nuestra propuesta

En lo referente a investigar y desarrollar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica procedente de los contenidos del *PCIC*, nuestra principal meta es diseñar y realizar unas tablas que nos permitan cumplir nuestros propósitos principales y especiales. En concreto, lo primero que pretendemos es mostrar la existencia de la polisemia léxica en el *PCIC* de una manera clara. En segundo lugar, perseguimos que los estudiantes puedan conocer las palabras polisémicas de una manera más sencilla y clara gracias a nuestra nueva metodología, presentando el fenómeno de la polisemia léxica de una manera ordenada y eficaz, gracias a la organización interna de nuestras tablas, de manera que en el futuro los profesores y los alumnos puedan confirmar la importancia de los términos polisémicos y utilicen estas tablas en las situaciones didácticas de ELE.

7.4.3. Metodología seguida a la hora de elaborar nuestras tablas

Tal como vimos en los contenidos investigados en el capítulo V y el capítulo VI, no se nos presenta ninguna posición trascendental sobre la polisemia léxica ni se arroja ninguna luz sobre sus valores didácticos; es más, no había tampoco ninguna metodología relevante que se aplicara al estudio de las palabras polisémicas. Así pues, una vez que hemos establecido en el epígrafe 7.4.1 qué corpus vamos a seleccionar para analizar, pasaremos a exponer la metodología que hemos creado para diseñar nuestras tablas, para que así estas puedan servir para la consecución de todos nuestros propósitos.

Antes de comenzar con el método, hemos de dejar claro que nuestras tablas se componen de dos elementos principales. Por un lado está la palabra polisémica aislada y de clase abierta que vamos a analizar, que ha sido seleccionada siguiendo los criterios expuestos en el epígrafe 7.4.1; por el otro lado, está la exposición de todos los temas en los que dicha palabra aparece, que se muestran en el contenido de la tabla. En este epígrafe vamos a ver, entre otras cosas, cómo seleccionamos los temas que aparecen en nuestras tablas y qué orden seguimos para construirlas.

Primeramente, debemos constatar que la estructura de nuestras tablas no es semejante al modo en el que el *PCIC* (2006a, 2006b) presenta sus contenidos, ya que dicho documento expone el repertorio de los niveles B1 y B2 de una manera conjunta, reuniendo ambos niveles en cada uno de los temas definidos (véase el epígrafe 7.3); es decir, a partir de cada tema podemos ver las palabras pertenecientes a los dos niveles en dos columnas, siendo la de la izquierda la que contiene los términos del nivel B1, y la de la derecha, los del nivel B2.

Del método de clasificación del *PCIC* solamente nos quedamos con el sistema de temas basados en las nociones generales y las nociones específicas. Necesitamos separar el léxico en los dos niveles, es decir, nuestra propuesta se divide por un lado en el nivel B1 y por el otro en el nivel B2. Así pues, el procedimiento seguido para seleccionar las palabras sigue el orden de los temas, recogiendo en primer lugar los términos del B1, comenzando por la primera palabra que se halle en el tema 1.1

(Existencia, inexistencia) de las nociones generales y terminando por el tema 20.7 (Problemas medioambientales y desastres naturales) de las nociones específicas; y haciendo después lo mismo con las palabras del nivel B2, desde las que aparecen en el primer tema hasta las que provienen del último. De esta manera, las tablas con el léxico procedente del nivel B1 quedarán reunidas en el epígrafe 7.5.2, mientras que las del nivel B2 se mostrarán en el epígrafe 7.5.3.

No obstante, para constatar de un modo más evidente que el origen de los términos de nuestras tablas se halla en el inventario del *PCIC*, las ordenaremos bajo epígrafes equivalentes a los nombres de los temas, poniendo en cada uno las palabras que aparezcan por primera vez en ellos y excluyendo aquellas que ya han aparecido en algún tema precedente. De esta manera, tendremos que los sustantivos “vida” y “muerte” estarán bajo el tema 1.1 Existencia, inexistencia (nociones generales del nivel B1), por aparecer por primera vez en dicho tema, de manera que no estarán en los temas 1.4: Ciclo de la vida y reproducción (nociones específicas del nivel B1), por aparecer ya en un tema anterior. En el caso de los términos afectados por lo expuesto en el epígrafe 7.4.1 sobre el análisis de las palabras que se encuentren a la derecha de la virgulilla en el tipo 1, será contada como su primera aparición la primera vez que aparezcan dichos términos de manera aislada (sin virgulilla), salvo en el caso de los adjetivos y algunos sustantivos que solo aparezcan a la derecha de la virgulilla, en cuyo caso se contará como su primera aparición la primera vez que salgan. Ejemplo:

1.1. Existencia, inexistencia

Vida:

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B1 (NE 1.4): Ciclo de la vida y reproducción.
En B1 (NE 16.2): Biología.

Después de conocer el orden básico establecido en nuestras tablas y reunir las palabras para analizar, ahora llega la hora en la que tenemos que explicar detalladamente el método que hemos creado para investigar la polisemia de cada uno de los términos seleccionados, dado que es un sistema innovador y complejo.

En efecto, nadie niega que la mayoría de los términos que pertenecen a las nociones generales y las nociones específicas del *PCIC* son polisémicos, pero como esto no es más que una mera suposición, no puede verificar nuestras hipótesis ni, por lo tanto, llevarnos a conseguir satisfacer nuestros propósitos, como nuestro deseo de probar de una manera evidente y clara que la polisemia léxica existe en la enseñanza de ELE o que es posible, a partir de los contenidos del *PCIC*, lograr que los estudiantes puedan estudiar la polisemia de una manera clara y ordenada. Para conseguir estos objetivos, debemos cambiar la manera en la que las palabras están organizadas. Por ello, cuando creamos nuestras tablas, escogeremos el término polisémico que vamos a analizar y buscaremos todos los temas en los que aparezca para incluirlos en su tabla.

Para que lo expuesto en el párrafo anterior se vea de una manera más clara vamos a poner a continuación un ejemplo. Tomemos el *PCIC* y veamos el tema 6.6: Estudios y titulaciones (nociones específicas). En él vemos cómo en dos columnas se presentan los términos del nivel B1 y B2 relacionados con dicho tema, siendo del primer nivel palabras como ‘bachillerato’, ‘carrera’, ‘doctor’, etc., y del segundo nivel, términos como ‘abandonar’, ‘dejar’ o ‘continuar’. En nuestras tablas, sin embargo, elegiremos una palabra concreta de un único nivel y un tema determinado, como por ejemplo el término ‘carrera’ del nivel B1, y buscaremos en qué temas aparece, que en este caso son el tema 6.6 y el 8.3: Deporte (nociones específicas), quedando así el siguiente modelo:

Carrera:

En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones.
En B1 (NE 8.3): Deportes. (Carrera ciclista)

Sin embargo, esta tarea no es tan simple como puede parecerlo en el ejemplo anterior, ya que a la hora de elaborar estas tablas necesitamos tener en cuenta muchos detalles. El primero de estos aspectos es que, aunque los términos analizados procedan exclusivamente de las nociones generales y específicas de los niveles B1 y B2, a la hora de revisar los temas en los que aparecen dichas palabras, no podemos ignorar que estos términos también pueden aparecer en las nociones específicas y generales de los niveles anteriores, o sea, los niveles A1 y A2. Así pues, como el estudiante de los niveles intermedios necesita no solo saber en qué temas aparece la palabra estudiada en su nivel, sino también conocer en qué temas de los niveles inferiores aparece dicha palabra, consideramos necesario incluir en nuestras tablas todos los temas en los que aparezca dicho término, tanto los que proceden de los niveles intermedios como los que vienen de los básicos, tal como vemos en estos ejemplos:

Actividad:

En A1 (NE 6.7): Lengua de aula.
En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

Piel:

En A2 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 1.1): Partes del cuerpo.
En B2 (NE 5.3): Alimentos.

En segundo lugar, a la hora de seleccionar los temas en los que aparece la palabra estudiada, también aplicamos los mismos criterios de selección que definimos en el epígrafe 7.4.1 sobre que solo escogeríamos las palabras aisladas de clase abierta. Es decir, si una determinada palabra polisémica aparece en un tema determinado formando parte de una perífrasis verbal, una colocación, una frase hecha, una

locución o cualquier otra construcción gramatical, dicho tema quedará excluido de nuestra tabla.

En tercer lugar, vemos cómo, en algunos casos, el *PCIC* acompaña algunas de sus palabras con frases u oraciones en cursiva a modo de ejemplos para que los alumnos puedan comprender mejor dichos términos. Así, por ejemplo, el verbo ‘transpirar’ del tema 5.6: Humedad, sequedad (nociones generales) del nivel B2 (2006b:429), está acompañado por el ejemplo: “La piel transpira para regular la temperatura corporal”. En este caso, al señalar dentro de la tabla de la palabra ‘transpirar’ dicho tema, escribiremos entre paréntesis y en cursiva la frase que se pone como ejemplo para entender mejor su sentido.

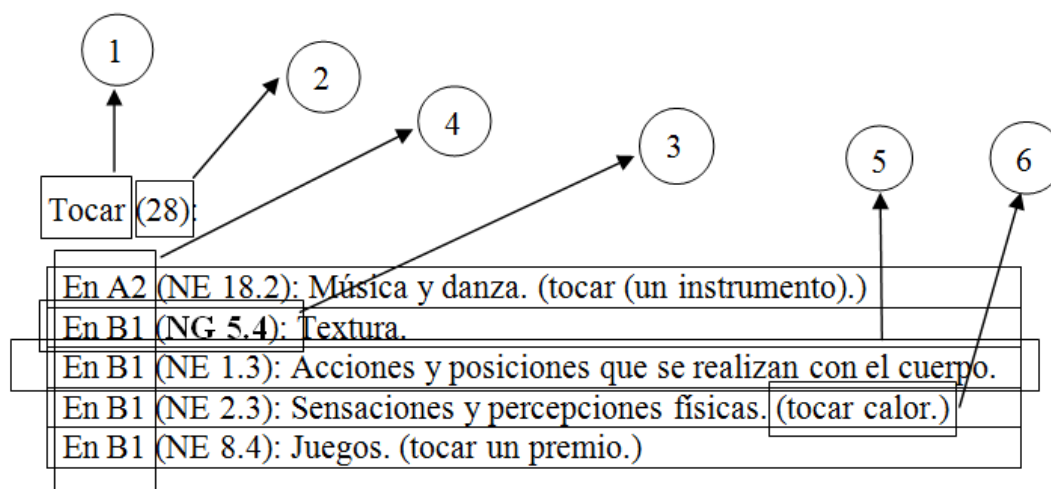
En cuarto lugar, como expresamos en el epígrafe 7.4.1, en los temas de cada palabra analizada, también saldrán aquellos en los que esta palabra aparezca a la derecha de la virgulilla en las formas expresadas en el tipo 1 del apartado correspondiente de dicho epígrafe. Como veremos en el siguiente apartado, en estos casos se anotará la asociación de términos a uno y otro lado de la virgulilla de una manera específica dentro de un paréntesis.

Dentro de este tipo 1 también debemos señalar que hay ciertas palabras, sobre todo adjetivos, que quedan excluidas de los temas por ser mostradas como construcciones fijas en el *diccionario de la RAE* de 2014. Así pues, encontramos, por ejemplo, que en dicho diccionario el adjetivo ‘blanco’ al unirse a ‘pescado’ es considerado como una construcción fija: ‘pescado blanco’, por lo que cuando ‘blanco’ aparece en el tema 15.5.3 (NE) del nivel B2 de la siguiente forma: “pescado ~ fresco/congelado/azul/ blanco/de mar/de río”, esta no sería considerada como tema perteneciente al análisis de la palabra ‘blanco’.

7.5. Tablas finales

7.5.1. La explicación de la muestra

Para que todos los docentes puedan entender completa y claramente nuestras tablas, en este sub-epígrafe vamos a explicar cuáles son sus señales destacadas y sus detalles relevantes mediante el siguiente ejemplo:



1. El verbo “tocar” es la palabra polisémica que queremos investigar y estudiar en esta tabla, por lo que encabeza la misma.

2. La cifra entre paréntesis indica la cantidad de significados que pertenecen al término analizado, los cuales se establecen en función de lo expresado en el *Diccionario de la lengua española* (2014). No obstante, debemos tener en cuenta de nuevo dos pequeñas normas a la hora de apuntar este número: la primera es que solamente exponemos los significados que corresponden a la palabra aislada, nunca contamos las significaciones de los términos que estén dentro de una frase, una colocación, etc. Así pues, a la hora de estudiar el verbo “tocar”, tenemos veintiocho significaciones entre las que no se incluyen los significados de: “a toca, no toca”, “estar alguien tocado de una enfermedad”, “tocar de cerca”, etc. Además, tampoco incluimos todos aquellos significados que aparecen clasificados en dicho

diccionario como “desus.”, pues esto indica que ese significado en concreto ha dejado de ser utilizado, por lo que no es necesario su aprendizaje debido a que ya no se utiliza en la conversación.

3. Ya sabemos que el orden de nuestra tabla se centra en la clasificación de los temas fijos del *PCIC* (2006a), y que este libro separa el repertorio en las nociones generales y las nociones específicas. En nuestra tabla solo utilizamos las abreviaturas: NG: Nociones generales y NE: Nociones específicas, y después añadimos el número del tema para poder mostrar claramente de qué parte del inventario del *PCIC* procede. Es más, cuando marcamos la señal “NG” o “NE” en negrita, significa que es en este tema la primera vez que aparece esta palabra de manera aislada (salvo los casos ya indicados de las palabras afectadas por la virgulilla).

4. Como hemos indicado en el epígrafe 7.4.3, en cada palabra analizada se incluyen todos los temas en los que esta aparece, tanto de su nivel como de los precedentes. Por ello, una palabra del nivel B1 podrá tener temas de las nociones generales y específicas de los niveles A1, A2 y B1, mientras que un término del nivel B2 contendrá temas de las nociones de los niveles A1, A2, B1 y B2. A la hora de reunir estos temas, se seguirá el orden ya explicado en dicho epígrafe, poniendo primero las de nivel más inferior.

5. En cada fila tenemos que exponer el nivel y el tema (el número y la noción) al que pertenece la palabra que intentamos estudiar, para a continuación copiar el título completo del tema con el que se relaciona.

6. Tal como explicamos al final del epígrafe 7.4.3, los casos en los que aparezca una virgulilla y puedan ser englobados en el tipo 1 del epígrafe 7.4.1, serán expresados dentro de un paréntesis sin dicha virgulilla. Así, por ejemplo, en el presente caso de la palabra “tocar”, en el tema 2.3: Sensaciones y percepciones físicas de las Nociones Específicas, aparece como: “tocar ~ calor/frío/sueño/sed/hambre”, por lo que en nuestra tabla se muestra de esta manera: “En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (tocar calor.)”.

7.5.2. Las tablas del nivel B1

Nociones generales:

1. Nociones existenciales.

1.1. Existencia inexistencia.

Vida (18):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B1 (NE 1.4): Ciclo de la vida y reproducción.
En B1 (NE 16.2): Biología.

Muerte (6):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B1 (NG 4.3.8): Finalización.
En B1 (NE 1.4): Ciclo de la vida y reproducción.
En B1 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B1 (NE 17.3): Ley y justicia.

Construir (4):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B1 (NE 10.1.1): Construcción. (construir una casa.)
En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (construir un acueducto.)

Cancelar (4):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>cancelar un contrato.</i>)
En B1 (NG 1.5): Acontecimiento. (<i>cancelar una visita.</i>)
En B1 (NE 4.3.8): Finalización. (<i>cancelar una cuenta.</i>)

Crear (4):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

Inventar (4):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Producir (9):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>producir zapatillas.</i>)
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

1.2. Presencia, ausencia.

Público (9):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>El día de la presentación hubo bastante público.</i>)
En B1 (NE 2.2): Cantidad relativa.
En B1 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (colegio público.)
En B1 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En B1 (NE 9.5): Televisión y radio. (cadena pública.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (seguro público.)
En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Lleno (11):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia.
En B1 (NG 2.6.8). Volumen, capacidad.

Vacío (13):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia.
En B1 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad.

Visible (3):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia.
En B1 (NG 5.8): Visibilidad, visión.

Invisible (2):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia.
En B1 (NG 5.8) Visibilidad, visión.

Perder (26):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>He perdido las llaves, no las encuentro.</i>)
En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (perder tiempo.) (<i>Perdimos mucho</i>

<i>tiempo en el aeropuerto.)</i>
En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B1 (NE 3.2): Documentación. (perder un documento.)
En B1 (NE 8.3): Deporte.
En B1 (NE 8.4): Juegos.
En B1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (perder el equipaje.)
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte, transporte por tierra. (perder el tren.)

Encontrar (9):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>He perdido las llaves, no las encuentro.</i>)
En B1 (NG 6.1): Evaluación general. (encontrar (algo).) (<i>La encontré muy útil.</i>)
En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (encontrarse bien.)

1.3. Disponibilidad, no disponibilidad.

Tener (23):

En A1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>El piso tiene tres habitaciones.</i>)
En A1 (NE 1.2): Características físicas. (tener barba.)
En A1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (tener un examen.)
En A1 (NE 10.2.4): Condiciones. (tener ascensor.)
En A2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (<i>Tenemos entradas para todos.</i>)
En A2 (NG 2.6.9): Temperatura. (tener frío.) (<i>Tengo mucho calor.</i>)
En A2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (tener calor.)
En A2 (NE 3.1.5): Nacionalidad. (tener la nacionalidad.)
En A2 (NE 7.1): Profesiones y cargos. (tener una tienda.)
En A2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (tener una cita.)
En A2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (tener gripe.)
En A2 (NE 13.3): Síntomas. (tener tos.)
En A2 (NE 13.7): Estética. (tener el pelo largo.)
En B1 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (tener libre.) (<i>No tiene tiempo libre.</i>)
En B1 (NE 3.2): Documentación. (tener un documento.)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (tener novio.)
En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (tener un examen oral.)
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (tener el bachillerato.)
En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (tener formación.)
En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (tener un sueldo.)
En B1 (NE 9.1): Información y comunicación. (tener información.)

En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (tener rebajas.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (tener diarrea.)
En B1 (NE 14.3.3): La conducción. (tener un accidente.)
En B1 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (tener cambio.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (tener descuento.)

Haber (10):

En A1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>En Toledo no hay aeropuerto.</i>)
En A1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>Hay mucha gente en la calle.</i>)
En A2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (<i>No hay leche.</i>)
En A2 (NG 1.5): Acontecimiento. (<i>El jueves hubo un concierto en el Palacio de la Música.</i>)
En A2 (NG 2.6.4): Distancia. (<i>Hay 50 km hasta Mérida.</i>)
En A2 (NG 3.4): Distancia. (<i>¿Cuántos kilómetros hay a Valencia?</i>)
En B1 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (haber libre)(<i>Hay una habitación libre.</i>)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (haber rebajas.)
En B1 (NE 14.2): Alojamiento. (haber servicio de habitaciones.)
En B1 (NE 14.3.1): Red de transportes. (haber caravana.)
En B1 (NE 14.3.3): La conducción. (haber un accidente.)

1.4. Calidad general.

Clase: (10)

En A1 (NE 6.1): Centro e instituciones educativas.
En A1 (NE 6.3): Sistema educativo. (clase de español)
En B1 (NG 1.4): Calidad general.
En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (clase teórica.)

Forma (19):

En B1 (NG 1.4): Calidad general. (<i>¿Qué forma tiene?</i>)
En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.

Tamaño (3)

En B1 (NG 1.4): Calidad general. (<i>¿Qué tamaño tiene?</i>)
En B1 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B1 (NG 2.6.3): tamaño.

Parecer (6):

En B1 (NG 1.4): Cualidad general. (<i>Este libro parece interesante.</i>)
En B1 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>parece una montaña.</i>)
En B1 (NG 5.13): Edad, vejez. (parecer un niño.)

1.5. Acontecimiento.

Pasar (63):

En B1 (NG 1.5): Acontecimiento. (<i>Aquí nunca pasa nada.</i>)
En B1. (NE 9.3): Teléfono. (pasar una llamada.)

1.7. Realidad, ficción.

Imaginación (4):

En B1 (NG 1.7): Realidad, ficción.
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

Soñar (4):

En B1 (NG 1.7): Realidad, ficción.
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

Imaginar (4):

En B1 (NG 1.7): Realidad, ficción.
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

1.9.Generalidad, especificidad.

Original (9):

En B1 (NG 1.9): Generalidad, especificidad. (<i>Es una novela muy original.</i>)
En B1 (NG 6.1): Evaluación general.
En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

2. Nociones cuantitativas.

2.1. Cantidad numérica.

Contar (11):

En B1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (contar un chiste.)
En B1 (NE 18.4): Literatura. (contar (la historia de).)

Sumar (3):

En B1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B1 (NE16.3): Matemática.

Restar (6):

En B1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B1 (NE 16.3): Matemática.

Multiplicar (5):

En B1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B1 (NE 16.3): Matemática.

Dividir (6):

En B1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B1 (NE 16.3): Matemática.

2.2. Cantidad relativa.

Grupo (10):

En B1 (NG 2.2): Cantidad relativa.
En B1 (NE18.3): Música y danza. (grupo (musical).)

Equipo (6):

En B1 (NG 2.2): Cantidad relativa.
En B1 (NE 8.3): Deporte. (equipo de fútbol.)

Aumentar (2):

En B1 (NG 2.2): Cantidad relativa.
En B1 (NG 2.3): Aumento, disminución.
En B1 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (aumentar el precio.)

2.3. Aumento, disminución.

Descuento (4):

En B1 (NG 2.3): Aumento, disminución. <i>(Los sombreros tienen un 10% de descuento.)</i>
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. <i>(hacer un descuento.)</i>

2.6. Medidas.

Distancia: (5)

En A2 (NG 3.4): Posición relativa. <i>(No hay mucha distancia entre los dos pueblos.)</i>
En B1 (NG 2.6.1): Medidas generales. <i>(No está a mucha distancia de Granada.)</i>

Velocidad (4):

En B1 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B1 (NG 2.6.5): Velocidad.

Peso (21):

En B1 (NG 2.6.1): Medidas generales. <i>(el peso por persona son 20 kg.)</i>
En B1 (NG 2.6.6): Peso. <i>(Es aconsejable controlar el peso.)</i>

Temperatura (2):

En B1 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B1 (NG 2.6.9): Temperatura.

llevar: (24)

En A1 (NE 1.2): Característica físicas. <i>(llevar barba.)</i>
En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En A2 (NE 1.2): Característica física. <i>(llevar una gorra.)</i>
En A2 (NE 5.4): Recetas. <i>(llevar salsa)</i>
En B1 (NG 2.6.2): Talla. <i>(¿Qué talla llevas?)</i>
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. <i>(llevarse bien.)</i>
En B1 (NE 15.1.1): Economía y dinero. <i>(llevar cambio.)</i>

Mayor: (13)

En A2 (NG 5.13): Edad, vejez. <i>(una persona mayor.)</i>
En B1 (NG 2.6.3): Tamaño.

Crecer: (7)

En A2 (NE 1.4): Ciclo de la vida y reproducción.
En B1 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B1 (NE 4.1): Relaciones familiares. <i>(crecer feliz.)</i>

Caber (6):

En B1 (NG 2.6.3): Tamaño. <i>(No cabe, es demasiado grande.)</i>
En B1 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad.

Pesado (15):

En B1 (NG 2.6.6): Peso.
En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición. <i>(alimento pesado.)</i>

Ligero (8):

En B1 (NG 2.6.6): Peso.
En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición. <i>(alimento ligero.)</i>

Zona (7):

En B1 (NG 2.6.7): Superficie. <i>(En esta zona no se puede fumar.)</i>
En B1 (NG 3.1): Localización. <i>(¿En qué zona vives?)</i>
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. <i>(zona comercial.)</i>

Espacio (13):

En B1 (NG 2.6.7): Superficie. <i>(El apartamento no tiene mucho espacio..)</i>
En B1 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. <i>(iluminar un espacio.)</i>
En B1 (NE 20.1): Universo y espacio.

Congelar (9):

En B1 (NG 2.6.9): Temperatura.
En B1 (NE16.5): Física y química. <i>(congelarse)</i>

Hervir (7):

En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (<i>La leche está a punto de hervir.</i>)
En B1 (NE 5.4): Recetas.

Cocer (11):

En B1 (NG 2.6.9): Temperatura.
En B1 (NE 5.4): Recetas.

Poner (44):

En A2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (ponerse)
En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (poner el aire acondicionado.)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (poner una nota.)
En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (ponerse) (ponerse triste.)
En B1 (NE 5.6): Utensilios de cocina y mesa. (poner los platos.)
En B1 (NE 10.4.2): Electrodomésticos. (poner un electrodoméstico.)
En B1 (NE 11.3): Servicios financieros. (poner dinero de la cuenta.)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (poner rebajas.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (ponerse) (ponerse enfermo.)
En B1 (NE 13.5): Medicina y medicamentos. (ponerse) (ponerse una vacuna.)
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro. (poner una película.)

Subir: (21)

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (subir la calefacción.)
En B1 (NG 6.2): Valor, precio. (subir el precio.)
En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (subir el sueldo.)
En B1 (NE12.1): Lugares, personas y actividades. (subir el precio.)
En B1 (NE 15.1.2): Mercado financiero. (subir los intereses.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (subir el precio.)

Bajar: (20)

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>Para ir a la cafetería hay que bajar las escaleras.</i>)
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (bajar la calefacción.)
En B1 (NG 6.2): Valor, precio.(bajar el precio.)
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (bajar las manos)
En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (bajar el sueldo.)
En B1 (NE 9.6): Internet. (bajarse un programa.)
En B1 (NE12.1): Lugares, personas y actividades. (bajar el precio.)
En B1 (NE 15.1.2): Mercado financiero. (bajar los intereses.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (bajar el precio.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (bajar (se) un programa.)

Atmósfera (5):

En B1 (NG 2.6.10): Presión.
En B1 (NE 20.1): Universo y espacio.

3. Nociones espaciales.

3.1. Localización.

Sitio (7):

En B1 (NG 3.1): Localización.
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.

Ahí (7):

En B1 (NG 3.1): Localización.
En B1 (NG 3.4): Distancia.

3.3 Posición relativa.

Céntrico (2):

En A1 (NE 10.2.4): Condiciones. (piso céntrico.)
En B1 (NG 3.3): Posición relativa.
En B1 (NE 20.3.1): Ciudad.

Interior: (12)

En A1 (NE 10.2.4): Condiciones. (piso interior.)
En A2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.
En B1 (NG 3.3): Posición relativa.

Derecho (24):

En A2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (Derecho.)
En B1 (NG 3.5): Posición relativa.

3.5. Movimiento, estabilidad.

Actividad (5):

En A1 (NE 6.7): Lengua de aula.
En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

Salida (18):

En A1 (NG 5.14): Accesibilidad.
En A1 (NE12.1): Lugares, personas y actividades.
En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.

Parada (19):

En A1 (NE 14.3.1): Red de transportes. (parada de autobús.)
En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.

Ir (37):

En A1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (irse) (<i>Hoy tengo que irme un poco más temprano.</i>)

Conducir (6):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (<i>Tuvimos que conducir durante horas.</i>)
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte, transporte por tierra.

Aparcar (4):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte, transporte por tierra.

Mover (8):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (mover(se).)
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (mover las manos.)

Parar (17):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (parar(se).)
En B1 (NE 14.3.1): Red de transporte.
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte, transporte por tierra.

Caer (28):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (caer(se).)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (caer(se) bien.)
En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (caer(se).)
En B1 (NE 20.6): Flora. (caerse las hojas.)

Levantar (34):

En A1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (levantarse)
En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (levantarse)
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (levantar las manos.)
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (levantarse)

Saltar (27):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

Navegar (8):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte, transporte marítimo y fluvial.

3.6. Orientación, dirección.

Dirección (13):

En A1 (NE 3.1.2): Dirección.
En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>¿En qué dirección van?</i>)

Camino (8):

En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En B1 (NE 20.3.2): Campo.

Enviar (2):

En A2 (NE 7.3): Actividad laboral. (enviar un fax.)
En A2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (enviar el currículum.)
En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita.
En A2 (NE 9.6): Internet. (enviar un mensaje electrónico.)
En A2 (NE 11.1): Servicio postal. (enviar una carta.)
En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (enviar un correo.)
En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (enviar una carta de presentación.)

Mandar (12):

En A2 (NE 9.6): Internet. (mandar un mensaje electrónico.)
En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (mandar un correo.)

Coger (30):

En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En A2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (coger un taxi.)
En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección. (coger el camino.)

3.7. Orden.

Orden (21):

En B1 (NG 3.7): Orden.
En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Primero (8):

En B1 (NG 3.7): Orden.
En B1 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>Primero llegaron los fenicios y más tarde los griegos.</i>)

Desordenado (3):

En B1 (NG 3.7): Orden.
En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Organizado (2):

En B1 (NG 3.7): Orden.
En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Ordenar (5):

En B1 (NG 3.7): Orden.
En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Desordenar (2):

En B1 (NG 3.7): Orden.
En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Organizar (4):

En B1 (NG 3.7): Orden.
En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Luego (4):

En B1 (NG 3.7): Orden.
En B1 (NG 4.3.3): Posterioridad. (<i>Descansamos un rato y luego salimos a dar un paseo.</i>)

3.8. Origen.

Origen (4):

En B1 (NG 3.8): Origen. (<i>lugar de origen.</i>)
En B1 (NG 4.3.7): Inicio.

4. Nociones temporales.

4.1. Referencias generales.

Segundo (12):

En A1 (NE 5.5): Plato. (segundo plato.)
En B1 (NG 4.1): Referencias generales.

Estación (18):

En A1 (NE 14.3.1): Red de transportes. (estación de tren.)
En A2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (estación (del año.))
En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (estación (del año.)) <i>(El invierno es mi estación del año favorita.)</i>
En B1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (estación (del año.))

Santo (16):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales.
En B1 (NE 19.1): Religión.

Aniversario (3):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales. <i>(El día de nuestro aniversario fuimos a un sitio muy romántico.)</i>
En B1 (NG 5.13): Edad, vejez.

Día (8):

En A1 (NG 4.1): Referencias generales.
En A1 (NG 4.3.11): Duración, transcurso.
En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (día festivo.)

4.2. Localización en el tiempo.

Ya (9):

En A2 (NG 4.3.2): Anterioridad. <i>(Ya hemos visto esa exposición.)</i>
En B1 (NG 4.2.1): Presente. <i>(¡Ya soy médico!)</i>

Todavía (4):

En B1 (NG 4.2.1): Presente. <i>(Todavía no sé qué hacer.)</i>
En B1 (NG 4.3.9): Continuación. <i>(Todavía juego al tenis.)</i>

Historia (10):

En A2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (Historia.)
En B1 (NG 4.2.2): Pasado.
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Antiguo (7):

En A2 (NG 5.13): Edad, vejez.
En B1 (NG 4.2.2): Pasado. (<i>un edificio antiguo.</i>)
En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. (casco antiguo.)

Anteayer (5):

En B1 (NG 4.2.2): Pasado.
En B1 (NG 4.3.2): Anterioridad.

4.3. Aspectos de desarrollo.

Final (4):

En B1 (NG 4.3.8): Finalización. (<i>el final de las vacaciones.</i>)
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro. (final feliz.)

Acabar (14):

En B1 (NG 4.3.8): Finalización. (<i>El concierto acabó muy tarde.</i>)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (acabar una relación.)
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (acabar el bachillerato.)

Dejar (21):

En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (dejar una nota.)
En A2 (NE 12.4): Pagos. (dejar una propina.)
En B1 (NG 4.3.8): Finalización. (<i>Ha dejado los estudios.</i>)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (dejar un mensaje.)
En B1 (NE 9.1): Información y comunicación. (dejar un recado.)

Estar (27):

En A1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>Luisa no está aquí.</i>)
En A1 (NG 3.1): Localización. (<i>Tikal está en Guatemala.</i>)
En A1 (NG 5.14): Accesibilidad. (estar abierto.)
En A1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (estar enfermo.)

En A2 (NG 6.1): Evaluación general. (estar bien.)
En A2 (NG 6.5): Aceptabilidad. (estar bien.)
En A2 (NG 6.6): Adecuación. (estar bien.)
En A2 (NG 6.8): Corrección. (estar perfecto.)
En A2 (NE 1.2): Características físicas. (estar calvo.)
En A2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (estar triste.)
En B1 (NG 4.3.8): Finalización. (estar terminado.)
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (estar alto.) (<i>La tele está demasiado alta.</i>)
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (estar sentado.)
En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (estar aburrido.)
En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (estar bien.)
En B1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (estar ocupado.)
En B1 (NE 12.3): Alimentación. (estar caducado.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (estar sano.)
En B1 (NE 13.3): Síntomas. (estar agotado.)
En B1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (estar nublado.)

5. Nociones cualitativas.

5.1. Formas y figuras.

Punto (43):

En A1 (NE 9.6): Internet.
En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte, transporte aéreo. (punto de información.)

Línea (27):

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (línea ocupada.)

Círculo (9):

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B1 (NE 16.3): Matemáticas.

Cuadrado (12):

En A2 (NG 5.1): Formas y figuras.

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
--

Triángulo (3):

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
--

En B1 (NE 16.3): Matemáticas.

Plano (12):

En A1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes.
--

En A2 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (mirar un plano.)
--

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>Es plano.</i>)

Igual (12):

En A2 (NG 1.4): Cualidad general.

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>Las dos partes son iguales.</i>)

Regular (14):

En A1 (NG 6.1): Evaluación general.

En A2 (NG 6.1): Evaluación general. (estar regular.)
--

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
--

En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (estar regular.)
--

5.3. Consistencia, resistencia.

Sólido (5):

En B1 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.

En B1 (NE 16.5): Física y química. (estado sólido.)

Líquido (3):

En B1 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.

En B1 (NE 16.5): Física y química. (estado líquido.)
--

Duro (16):

En B1 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.

En B1 (NE 5.4): Recetas.

Blando (6):

En B1 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.
En B1 (NE 5.4): Recetas.

Romper (24):

En B1 (NG 5.3): Consistencia, resistencia. (romper (se).)
En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (romperse una pierna.)

5.4. Textura.

Suave (6):

En B1 (NG 5.4): Textura.
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (<i>una música suave.</i>)
En B1 (NG 5.10): Sabor.
En B1 (NG 5.11): Olor. (olor suave.)
En B1 (NE 1.2): Características físicas. (tener la piel suave.)

Liso (10):

En B1 (NG 5.4): Textura.
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.

Tocar (28):

En A2 (NE 18.2): Música y danza. (tocar (un instrumento).)
En B1 (NG 5.4): Textura.
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (tocar calor.)
En B1 (NE 8.4): Juegos. (tocar un premio.)

5.5. Acabado.

Proteger (2):

En B1 (NG 5.5): Acabado.
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (proteger el medio ambiente.)

Envolver (9):

En B1 (NG 5.5): Acabado.
En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (envolver un regalo.)

Pintar (17):

En A2 (NG 5.12): Color.
En A2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura.
En B1 (NG 5.5): Acabado.
En B1 (NE 13.7): Estética. (pintarse los ojos.)
En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (pintar un cuadro.)

5.6. Humedad, sequedad.

Húmedo (2):

En B1 (NG 5.6): Humedad, sequedad. (<i>un clima húmedo.</i>)
En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (suelo húmedo.)
En B1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima húmedo.)

Secar (12):

En B1 (NG 5.6): Humedad, sequedad. (secarse.)
En B1 (NE 20.6): Flora. (secarse las hojas.)

Regar (7):

En B1 (NG 5.6): Humedad, sequedad. (<i>regar las plantas.</i>)
En B1 (NE 20.3.2): Campo.
En B1 (NE 20.6): Flora. (regar las plantas.)

5.7. Materia.

Hierro (12):

En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición.
En B1 (NE 16.5): Física y química.

Oro (11):

En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 16.5): Física y química.

Plata (11):

En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 16.5): Física y química.

Cartón (7):

En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (cartón reciclado)

Algodón (6):

En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.
En B1 (NE 13.5): Medicina y medicamentos.

Lana (7):

En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.

Lino (4):

En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.

Natural (16):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (día natural.)
En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NG 6.15): Normalidad.
En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (producto natural.)
En B1 (NE 5.3): Alimentos. (yogur natural.)

Fabricar (4):

En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

5.8. Visibilidad, visión.

Ver (22):

En A1 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (<i>No me gusta ver la televisión.</i>)
En A1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (ver la televisión.)
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En A2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas.
En B1 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (ver bien.) (<i>Todo estaba oscuro, no se veía nada.</i>)
En B1 (NG 6.1): Evaluación general. (ver algo.) (<i>Lo veo un poco pequeño.</i>)
En B1 (NE 14.3.3): La conducción. (ver un accidente.)

5.9. Audibilidad, audición.

Fuerte (27):

En A2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (<i>un ruido fuerte.</i>)
En B1 (NG 5.10): Sabor.
En B1 (NG 5.11): Olor. (olor fuerte.)
En B1 (NE 4.1): Relaciones familiares. (crecer fuerte.)

Gritar (4):

En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición.
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.

Oír (5):

En A2 (NG 5.9): Audibilidad, audición.
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En A2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas.
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (oír nada.) (<i>Se oía muy mal, tuvieron que cancelar el concierto.</i>)

Hablar (20):

En A1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (hablar bajo.) (<i>¿Puedes hablar más bajo?</i>)

Ser (16):

En A1 (NG 1.4): Cualidad general. (<i>Mi coche es blanco.</i>)
En A1 (NG 1.5): Acontecimiento. (<i>La clase es el lunes por la tarde.</i>)
En A1 (NG 4.3.5): Anticipación. (ser temprano.) (<i>Es temprano.</i>)
En A1 (NG 6.1): Evaluación general. (ser interesante.)
En A1 (NG 6.2): Valor, precio. (<i>¿Cuánto es?</i>)
En A1 (NG 6.4): Calidad. (ser bueno.)
En A1 (NE 1.2): Características físicas. (ser alto.)
En A1 (NE 7.1): Profesiones y cargos. (ser camarero.)
En A1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (ser interesante.)
En A2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre. (ser verdad.)
En A2 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>Es redondo.</i>)
En A2 (NG 6.4): Calidad. (ser mejor.)
En A2 (NE 1.2): Características físicas. (ser calvo.)
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (ser callado.)
En B1 (NE 2.5): Modales y comportamiento. (ser educado.)

5.10. Sabor.

Dulce (11):

En B1 (NG 5.10): Sabor.
En B1 (NE 5.4): Recetas.
En B1 (NE 12.5): Platos.

Salado (8):

En B1 (NG 5.10): Sabor.
En B1 (NE 5.4): Recetas.
En B1 (NE 5.5): Platos.

Amargo (10):

En B1 (NG 5.10): Sabor.
En B1 (NE 5.4): Recetas.
En B1 (NE 5.5): Platos.

Picante (8):

En B1 (NG 5.10): Sabor.
En B1 (NE 5.4): Recetas.
En B1 (NE 5.5): Platos.

Probar (7):

En A2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (probarse.)
En B1 (NG 5.10): Sabor.
En B1 (NE 5.2): Bebida. (probar una bebida.)

Saber (8):

En A1 (NG 6.13): Capacidad, competencia. (<i>Sé español.</i>)
En A1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B1 (NG 5.10): Sabor. (saber bien.)

5.11. Olor.

Perfume (2):

En B1 (NG 5.11): Olor.
En B1 (NE 13.6): Higiene.

Oler (6):

En B1 (NG 5.11): Olor.
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

5.13. Edad, vejez.

Edad (6):

En A1 (NE 3.1.6): Edad.
En B1 (NG 5.13): Edad, vejez.

6. Nociones evaluativas.

6.1. Evaluación general.

Nota (20):

En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (dejar una nota.)
En B1 (NG 6.1): Evaluación general. (<i>tener una buena nota.</i>)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (poner una nota.)

Horrible (4):

En B1 (NG 6.1): Evaluación general.
En B1 (NG 6.3): Atractivo.

6.2. Valor, precio.

Oferta (7):

En B1 (NG 6.2): Valor, precio. <i>(es una oferta.)</i>
En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo.
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.

6.4. Calidad.

Perfecto (5):

En B1 (NG 6.4): Calidad.
En B1 (NG 6.7): Conformidad.

6.5. Aceptabilidad.

Aceptar (5):

En B1 (NG 6.5): Calidad.
En B1 (NG 6.7): Conformidad.

6.8. Corrección.

Corregir (5):

En B1 (NG 6.8): Corrección.
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. <i>(corregir una redacción.)</i>

6.9. Precisión, claridad.

Claro (33):

En A1 (NG 5.8): Visibilidad, visión. <i>(Tiene los ojos claros.)</i>
En A2 (NG 5.12): Color. <i>(color claro.)</i>
En A2 (NG 6.7): Conformidad.
En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Sencillo (12):

En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.
En B1 (NG 6.16): Facilidad.
En B1 (NE 5.7): Restaurante. (restaurante sencillo.)

Complicado (3):

En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.
En B1 (NG 6.16): Facilidad.

Organización (4):

En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

6.11. Éxito, logro.

Concurso (6):

En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B1 (NE 8.4): Juegos.
En B1 (NE 9.5): Televisión y radio.

Ganar (10):

En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B1 (NE 6.3): Sistema educativa. (ganar una beca)
En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (ganar un sueldo.)
En B1 (NE 8.3): Deportes.
En B1 (NE 8.4): Juegos.

6.12. Utilidad, uso.

Funcionar (2):

En B1 (NG 6.12): Utilidad, uso.
En B1 (NE 10.4.2): Electrodoméstico.

6.13. Capacidad, competencia.

Practicar (6):

En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B1 (NG 6.13): Capacidad, competencia.

6.14. Importancia.

Importar (5):

En A2 (NG 6.10): Interés. (Hispanoamérica.)
En B1 (NG 6.14): Importancia.
En B1 (NE 15.3.2): Comercio exterior.

7. Nociones mentales.

7.1. Reflexión, conocimiento.

Sueño (7):

En A2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (tener sueño.)
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

Inteligente (5):

En A1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

Entender (18):

En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

Comprender (4):

En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

Conocer (8):

En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Adivinar (5):

En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula.

En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

7.2. Expresión verbal.

Noticia (4):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
--

En B1 (NE 9.1): Información y comunicación.

En B1 (NE 16.4): Prensa escrita. (redactar una noticia.)
--

Cuento (8):

En A2 (NE 18.4): Literatura.

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
--

Entrevista (2):

En A2 (NE 9.4): Prensa escrita.

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
--

En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (hacer una entrevista.)
--

En B1 (NE 9.4): Prensa escrita. (publicar una entrevista.)
--

Explicar (6):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
--

En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (explicar un tema.)

Dar (53):

En A2 (NE 12.4): Pagos. (dar una propina.)
--

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (dar una respuesta.)

En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (dar pena.)
--

En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (dar un abrazo.)

En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (dar una beca.)
--

En B1 (NE 9.1): Información y comunicación. (dar información.)
--

En B1 (NE 13.5): Medicina y medicamentos. (dar una receta.)

Pedir (9):

En A2 (NE 3.1.5): Nacionalidad. (pedir la nacionalidad.)
--

En A2 (NE 5.7): Restaurante. (pedir algo.)
--

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (pedir una respuesta.)

En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (pedir una beca.)
--

En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (pedir cita.)

Escuchar (4):

En A1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (<i>Me gusta escuchar música.</i>)

En A1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
--

En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.

En A1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (escuchar música.)
--

En A2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas.

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (escuchar una respuesta.)
--

Escribir (6):

En A1 (NG 7.2): Expresión verbal.

En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.

En A1 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (escribir una postal.)

En A1 (NE 18.4): Literatura.

En A2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (escribir el currículum.)
--

En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (escribir una nota.)

En A2 (NE 9.6): Internet. (escribir un mensaje electrónico.)
--

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (escribir un correo.)
--

En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (escribir una carta de presentación.)
--

Nociones específicas:

1. Individuo: dimensión física.

1.1. Partes del cuerpo.

Piel (4):

En A2 (NG 5.7): Materia.

En B1 (NE 1.1): Partes del cuerpo.

1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

Caminar (5):

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
--

En A2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento.

En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

Besar (4):

En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (besarse)

Abrazar (7):

En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (abrazarse)

2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica.

2.1. Carácter y personalidad.

Paciente (6):

En B1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.

Vago (4):

En B1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B1 (NE 7.6): Características de un trabajador.

Seguro (16):

En B1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (seguro médico.)
En B1 (NE 14.3.3): La conducción. (seguro del coche.)

Conservador (4):

En B1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B1 (NE 2.6): Valores personales.
En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno.

2.2. Sentimientos y estados de ánimo.

Divertir (4):

En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimos. (divertirse)
En B1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (divertirse)

Aburrir (4):

En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimos. (aburrirse)
En B1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (aburrirse)

2.3. Sensaciones y percepciones físicas.

Sentir (14):

En A2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (sentirse bien.)
En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (sentir calor.)

2.5. Modales y comportamiento.

Portar (6):

En B1 (NE 2.5): Modales y comportamiento. (portarse bien.)
En B1 (NE 4.4): Actitudes y formas de comportarse. (portarse bien.)

3. Identidad personal.

3.1. Datos personales.

Vivir (12):

En A1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En A1 (NE 3.1.2): Dirección.
En A1 (NE 10.1.3): Ocupación. (vivir en una casa.)
En A2 (NE 4.1): Relaciones familiares. (vivir juntos.)
En B1 (NE 3.1.2): Dirección. (vivir en las afueras.)

Heterosexual (3):

En B1 (NE 3.1.7): Sexo.
En B1 (NE 3.1.8): Estado civil. (matrimonio heterosexual.)

Homosexual (3):

En B1 (NE 3.1.7): Sexo.
En B1 (NE 3.1.8): Estado civil. (matrimonio homosexual.)

Boda (2):

En B1 (NE 3.1.8): Estado civil. (boda civil.)
En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.

Matrimonio (5):

En B1 (NE 3.1.8): Estado civil. (matrimonio homosexual.)
En B1 (NE 4.1): Relaciones familiares. (matrimonio heterosexual.)

3.2. Documentación.

Funcionario (2):

En A2 (NE 7.1): Profesiones y cargos.
En B1 (NE 3.2): Documentación.

4. Relaciones personales.

4.2. Relaciones sociales.

Amigo (10):

En A1 (NE 4.2): Relaciones sociales.
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (buen amigo.)

Empezar (3):

En A1 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>La clase empieza a las diez.</i>)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (empezar una relación.)
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (empezar el bachillerato.)

Terminar (7):

En A1 (NG 4.3.8): Finalización. (<i>La clase termina a la una.</i>)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (terminar una relación.)
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (terminar el bachillerato.)

4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.

Fiesta (9):

En A1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.
En A2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta)

de cumpleaños.)
En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta típica.)

Reunión (2):

En A2 (NE 4.2): Relaciones sociales.
En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (reunión formal.)

Abrir (34):

En A1 (NG 5.14): Accesibilidad.
En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (abrir un regalo.)
En B1 (NE 11.3): Servicios financieros. (abrir una cuenta.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (abrir un documento.)

5. Alimentación.

5.1. Dieta y nutrición.

Comida (5):

En A1 (NE 5.1): Dieta y nutrición.
En A2 (NE 5.7): Restaurante. (comida china.)
En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (comida pesada.)
En B1 (NE 5.7): Restaurante. (comida casera.)

5.2. Bebidas.

Infusión (5):

En A2 (NE 5.2): Bebida.
En B1 (NE 5.2): Bebida. (infusión de tila.)

Vino (2):

En A1 (NE 5.2): Bebida. (vino blanco.)
En A2 (NG 5.12): Color. (vino tinto.)
En B1 (NE 5.2): Bebida. (vino joven.)

Servir (20):

En B1 (NE 5.2): Bebida. (servir una bebida.)
En B1 (NE 5.7): Restaurante. (servir el primer plato.)

5.3. Alimentos.

Marisco (2):

En B1 (NE 5.3): Alimentos.
En B1 (NE 15.5.3): Pesca.

Leche (9):

En A1 (NE 5.2): Bebida.
En A1 (NE 5.3): Alimentos.
En B1 (NE 5.3): Alimentos. (leche desnatada.)

Aceite (4):

En A2 (NE 5.3): Alimentos.
En B1 (NE 5.3): Alimentos. (aceite de girasol.)

5.4. Recetas.

Cortar (31):

En B1 (NE 5.4): Recetas. (cortar el pan.)
En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (cortar(se) un dedo.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (cortar una palabra.)

5.5. Platos.

Sentar (10):

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (sentarse.)
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (sentarse.)
En B1 (NE 5.5): Platos. (sentar bien.)

5.6. Utensilios de cocina y mesa.

Recoger (24):

En B1 (NE 5.6): Utensilios de cocina y mesa. (recoger la cocina.)
--

En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (recoger las maletas.)
--

Quitar (13):

En A2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (quitarse.)
--

En B1 (NE 5.6): Utensilios de cocina y mesa. (quitar los platos.)
--

En B1 (NE 10.4.2): Electrodomésticos. (quitar un electrodoméstico.)

5.7. Restaurante.

Cocina (5):

En A1 (NE 10.2.2): Partes.

En A2 (NE 10.4.2): Electrodomésticos.

En B1 (NE 5.6): Utensilios de cocina y mesa. (recoger la cocina.)

En B1 (NE 5.7): Restaurante. (cocina india.)

En B1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento.

Tomar (36):

En A2 (NE 5.7): Restaurante. (tomar algo.)
--

En A2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (tomar un café.)
--

En A2 (NE 13.5): Medicina y medicamentos. (tomar una medicina.)

En A2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (tomar un taxi.)
--

En B1 (NE 5.7): Restaurante. (tomar una ración.)

En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (tomar notas.)
--

En B1 (NE 18.5): Fotografía. (tomar una foto.)
--

6. Educación.

6.1. Centros e instituciones educativas.

Colegio (5):

En A1 (NE 20.3.1): Ciudad.

En A2 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas.

En B1 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (colegio público.)

6.3. Sistema educativo.

Hacer (57):

En A1 (NG 2.6.9): Temperatura. (hacer frío.)
--

En A1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (hacer un examen.)
En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer los deberes.)
En A1 (NE 8.3): Deportes. (hacer deporte.)
En A1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (hacer frío.)
En A2 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>hacer un dibujo.</i>)
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (hacer ejercicio.)
En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer una redacción.)
En A2 (NE 18.5): Fotografía. (hacer fotos.)
En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (hacer un intercambio.)
En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (hacer un examen oral.)
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (hacer el bachillerato.)
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer un esquema.)
En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (hacer una presentación.)
En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (hacer el currículum vitae.)
En B1 (NE 8.3): Deportes. (hacer atletismo.)
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (hacer una llamada.)
En B1 (NE 10.1.1): Construcción. (hacer una cosa.)
En B1 (NE 10.1.3): Ocupación. (hacer una mudanza.)
En B1 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa. (hacer la cama)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (hacer una devolución.)
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (hacerse una revisión.)
En B1 (NE 13.5): Medicina y medicamentos. (hacer una receta.)
En B1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (hacer un crucero.)
En B1 (NE 14.2): Alojamiento. (hacer camping.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (hacer descuento)

6.4. Aprendizaje y enseñanza.

Pensar (7):

En B1 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza.
En B1 (NE 19.2): Filosofía.

6.6. Estudios y titulaciones.

Carrera (28):

En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones.
En B1 (NE 8.3): Deportes. (carrera ciclista.)

Doctor (5):

En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones.
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.

Estudiar (6):

En A1 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza.
En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (estudiar el bachillerato.)

6.7. Lenguaje de aula.

Buscar (6):

En A2 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (buscar piso.)
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (buscar en un libro.)
En B1 (NE 9.6): Internet. (buscar información.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (buscar una palabra.)

Mirar (13):

En A2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (<i>Mira, te presento a mi hermano.</i>)
En A2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas.
En A2 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (mirar un plano.)
En A2 (NE 14.3.1): Red de transportes. (mirar un mapa.)
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (mirar en un libro.)

6.8. Material educativo y mobiliario de aula.

Papel (13):

En A1 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula.
En A1 (NE 9.2): Correspondencia escrita.
En A1 (NE 11.1): Servicio postal.
En A2 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula. (papel reciclado.)
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (papel reciclado.)

7. Trabajo.

7.1. Profesiones y cargos.

Oficio (8):

En B1 (NE 7.1): Profesiones y cargos.
En B1 (NE 7.3): Actividad laboral.

7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo.

Laboratorio (2):

En B1 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Casco (21):

En B1 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. (casco histórico.)

7.3. Actividad laboral.

Atender (7):

En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (atender clientes.)
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (atender una llamada.)

Meter (27)

En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (meter datos en el ordenador.)
En B1 (NE 11.3): Servicios financieros. (meter dinero de la cuenta.)

7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo.

Presentar (17):

En A2 (NE 3.1.1): Nombre. (presentarse.)
En B1 (NE 7.4): Desempleo o búsqueda de trabajo. (presentar el currículum vitae.)

7.5. Derechos y obligaciones laborales.

Sindicato (2):

En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales.
--

En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno.

8. Ocio.

8.1. Tiempo libre y entretenimiento.

Descanso (5):

En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer un descanso.)
--

En B1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento.
--

8.2. Espectáculos y exposiciones.

Asiento (24):

En B1 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones. (asiento de un cine.)

En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

En B1 (NE 18.6): Cine y teatro.

Fila (9):

En B1 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones. (fila de un cine.)
--

En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

Escenario (5):

En B1 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.

En B1 (NE 18.6): Cine y teatro.

8.3. Deportes.

Jugador (3):

En B1 (NE 8.3): Deportes.

En B1 (NE 8.4): Juegos.

Pelota (15):

En B1 (NE 8.3): Deportes. (pelota de tenis.)

En B1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes.

Partido (15):

En B1 (NE 8.3): Deportes. (partido de fútbol.)
En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (partido de izquierdas.)

Empatar (6):

En B1 (NE 8.3): Deportes.
En B1 (NE 8.4): Juegos.

8.4. Juegos.

Juego (19):

En A1 (NE 8.4): Juegos.
En B1 (NE 8.4): Juegos. (juego de mesa.)

9. Información y medios de comunicación.

9.2. Correspondencia escrita.

Carta (6):

En A1 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (escribir una carta.)
En A1 (NE 11.1): Servicio postal.
En A2 (NE 5.7): Restaurante. (pedir la carta.)
En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (responder una carta.)
En A2 (NE 11.1): Servicio postal. (enviar una carta.)
En B1 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (carta formal.)

9.3. Teléfono.

Llamada (9):

En A2 (NE 9.1): Información y comunicación. (recibir una llamada.)
En B1 (NE 9.3): Teléfono.

Prefijo (2):

En A2 (NE 3.1.3): Número de teléfono.
En B1 (NE 9.3): Teléfono.

Extensión (9):

En A2 (NE 3.1.3): Número de teléfono.
En B1 (NE 9.3): Teléfono.

Tarjeta (6):

En A1 (NE 11.3): Servicios financieros. (tarjeta (de crédito).)
En A1 (NE 12.4): Pagos.
En A1 (NE 15.1.1): Economía y dinero.
En A2 (NE 3.2): Documentación. (tarjeta de estudiante.)
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (tarjeta de teléfono.)

Devolver (8):

En A2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (devolver una llamada.)

Recibir (14):

En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita.
En A2 (NE 9.6): Internet. (recibir un mensaje electrónico.)
En A2 (NE 11.1): Servicio postal. (recibir una carta.)
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (recibir una llamada.)
En B1 (NE 11.7): Servicios sociales. (recibir una ayuda.)

9.4. Prensa escrita.

Cartelera (5):

En B1 (NE 9.4): Prensa escrita.
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro.

Agencia (7):

En B1 (NE 9.4): Prensa escrita. (agencia de prensa.)
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

9.5. Televisión y radio.

Película (8):

En A1 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En A1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.
En A1 (NE 18.6): Cine y teatro.

En B1 (NE 8.5): Televisión y radio. (película en versión original.)
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro. (película policiaca.)

9.6. Internet.

Contraseña (3):

En B1 (NE 9.6): Internet.
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías.

Ratón (7):

En B1 (NE 9.6): Internet.
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías.

Programa (15):

En A2 (NE 6.3): Sistema educativo. (programa (del curso.))
En A2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En A2 (NE 9.5): Televisión y radio.
En A2 (NE 16.4): Información y nuevas tecnologías.
En B1 (NE 9.6): Internet.
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (bajar (se) un programa.)

Descargar (13):

En B1 (NE 9.6): Internet. (descargarse un programa.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (descargarse un programa.)

10. Vivienda.

10.1. Acciones relacionadas con la vivienda.

Propietario (4):

En A2 (NE 10.2.3): Personas.
En B1 (NE 10.1.2): Compra y alquiler.

Compra (3):

En B1 (NE 10.1.2): Compra y alquiler.
En B1 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa. (hacer la compra.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Pagar (6):

En A1 (NG 6.2): Valor, precio.
En B1 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (pagar el alquiler.)
En B1 (NE 12.4): Pagos. (pagar intereses.)

Empresa (5):

En A1 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo
En A1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B1 (NE 10.1.3): Ocupación. (empresa de mudanzas.)

Camión (2):

En B1 (NE 10.1.3): Ocupación. (camión de mudanzas.)
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

10.2. Características de la vivienda.

Piso (9):

En A1 (NE 3.1.2): Dirección.
En A1 (NE 10.2.1): Tipos.
En A1 (NE 10.2.4): Condiciones. (piso exterior.)
En A2 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (buscar piso.)
En B1 (NE 10.2.4): Condiciones. (piso de segunda mano.)

10.3. Actividades domésticas.

Estilo (13):

En B1 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (estilo moderno.)
En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (estilo clásico.)

11. Servicios.

11.3. Servicios financieros.

Cuenta (12)

En A2 (NE 5.7): Restaurante. (pedir la cuenta.)
En B1 (NE 11.3): Servicios financieros.

Cheque (3):

En A2 (NE 15.1.1): Economía y dinero.
En B1 (NE 11.3): Servicios financieros. (cheque (de viaje).)

Cerrar (36):

En A1 (NG 5.14): Accesibilidad.
En B1 (NE 11.3): Servicios financieros. (cerrar una cuenta.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (cerrar un documento.)

11.4. Servicios sanitarios.

Clínica (7):

En B1 (NE 11.4): Servicios sanitarios.
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria

11.6. Servicios de protección y seguridad.

Ladrón (5):

En B1 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B1 (NE 17.3): Ley y justicia.

Asesino (2):

En B1 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B1 (NE 17.3): Ley y justicia.

Robo (4):

En B1 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B1 (NE 17.3): Ley y justicia.

Robar (9):

En B1 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B1 (NE 17.3): Ley y justicia.

Matar (18):

En B1 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B1 (NE 17.3): Ley y justicia.

11.7. Servicios sociales.

Psicólogo (2):

En B1 (NE 11.7): Servicios sociales.
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.

Ayuda (8):

En B1 (NE 11.7): Servicios sociales.
En B1 (NE 17.1.2): Conducta social.

Cuidar (5):

En B1 (NE 11.7): Servicios sociales.
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (cuidar el medio ambiente.)

11.8. Servicios de abastecimiento público.

Semáforo (3):

En B1 (NE 11.8): Servicios de abastecimiento público.
En B1 (NE 14.3.1): Red de transportes.

12. Compras, tiendas y establecimientos.

12.1. Lugares, personas y actividades.

Aparcamiento (2):

En A1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B1 (NE 14.2): Alojamiento. (haber aparcamiento.)

12.2. Ropa, calzado y complementos.

Traje (4):

En A2 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo

En A2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (traje de fiesta.)

Quedar (16):

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (quedarse) (<i>El domingo me quedé en casa.</i>)
En A2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento.
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (quedar bien.)

12.4. Pagos.

Cambio (10):

En A2 (NG 4.3.13): Cambio.
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (hacer un cambio.)
En B1 (NE 12.4): Pagos.
En B1 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (llevar cambio.)

13. Salud e higiene.

13.4. Centros de asistencia sanitaria.

Médico (2):

En A1 (NE 7.1): Profesiones y cargos.
En A1 (NE 11.4): Servicios sanitarios.
En A1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (seguro médico.)
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (médico de guardia.)

Hospital (2):

En A1 (NE 11.4): Servicios sanitarios.
En A1 (NE 20.3.1): Ciudad.
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.

Farmacia (3):

En A1 (NE 13.5): Medicina y medicamentos.
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.

Análisis (6):

En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (análisis de sangre.)
En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Cita (4):

En A2 (NE 4.2): Relaciones sociales.
En A2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (tener una cita.)
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (pedir cita.)

14. Viajes, alojamiento y transporte.

14.1. Viajes.

Equipaje (3):

En B1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes.
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (recoger el equipaje.)

Cambiar (14):

En A1 (NG 4.3.13): Cambio. (<i>Quiero cambiar dinero.</i>)
En A2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (cambiar un billete.)

Viajar (4):

En A1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En A1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento.
En A1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (viajar en barco.)
En A2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (viajar en avión.)
En B1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (viajar en familia.)

Paseo (5):

En A1 (NE 3.1.2): Dirección.
En B1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes.

14.2. Alojamiento.

Entrada (28):

En A1 (NG 5.14): Accesibilidad.
En A2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En B1 (NE 14.2): Alojamiento.

14.3. Sistema de transporte.

Pasillo (9):

En A2 (NE 10.2.2): Partes.
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

Girar (7):

En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>Cruza el puente y después gira a la izquierda.</i>)
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

Capitán (9):

En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B1 (NE 17.4): Ejército.

Puerta (9):

En A1 (NE 10.2.2): Partes.
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (puerta de embarque.)

Aterrizar (4):

En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B1 (NE 20.1): Universo y espacio.

15. Economía e industria.

15.3. Comercio.

Comercio (8):

En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

Importación (2):

En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B1 (NE 15.3.2): Comercio exterior.

Exportación (2):

En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B1 (NE 15.3.2): Comercio exterior.

15.4. Entidades y empresas.

Producción (4):

En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

Trabajador (4):

En A1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

15.5. Industria y energía.

Energía (2)

En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.
En B1 (NE 26.5): Física y química.

16. Ciencia y tecnología.

16.1. Cuestiones generales.

Estudio (11):

En A1 (NE 10.2.1): Tipos.
En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.

16.2. Biología.

Ecología (2):

En B1 (NE 26.2): Biología.
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales.

16.4. Informática y nuevas tecnologías.

Pantalla (12):

En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías.
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro.

Impresora (4):

En A2 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula.
En A2 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (impresora láser.)

16.5. Física y química.

Estado (15):

En B1 (NE 16.5): Física y química. (estado sólido.)
En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno.
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.

17. Gobierno, política y sociedad.

17.1. Sociedad.

Privado (7):

En B1 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (colegio privado.)
En B1 (NE 9.5): Televisión y radio. (canal privado.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (seguro privado.)
En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Respetar (2):

En B1 (NE 17.1.2): Conducta social.
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (respetar el medio ambiente.)

17.2. Política y gobierno.

Nación (5):

En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno.
--

En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.

Provincia (4):

En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno.

En B1 (NE 20.2.1): Geografía física humana y política.
--

Ministro (13):

En A2 (NE 17.2.1.): Instituciones políticas y órganos de gobierno.
--

En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (ministro de Interior.)

17.4. Ejército.

Guerra (6):

En A2 (NE 17.4): Ejército.

En B1 (NE 17.4): Ejército. (guerra mundial.)
--

18. Actividades artísticas.

18.1. Disciplinas y cualidades artísticas.

Obra (12):

En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (obra de arte.)

En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (obra de arte.)

Arquitectura (4):

En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura.

Arte (8):

En A2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (arte clásico.)

Fotografiar (2):

En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

En B1 (NE 18.5): Fotografía.

18.4. Literatura.

Personaje (3):

En B1 (NE 18.4): Literatura.
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro.

Protagonista (3):

En B1 (NE 18.4): Literatura.
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro.

Literatura (7):

En A2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.
En A2 (NE 18.4): Literatura.
En B1 (NE 18.4): Literatura. (literatura moderna.)

Novela (4):

En A2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.
En A2 (NE 18.4): Literatura.
En B1 (NE 18.4): Literatura. (novela policiaca.)

19. Religión y filosofía.

19.1. Religión.

Iglesia (10):

En A1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura.
En A1 (NE 20.3.1): Ciudad.
En A2 (NE 19.1): Religión. (Iglesia.)
En B1 (NE 19.1): Religión. (iglesia anglicana.)

Cielo (8):

En A2 (NE 20.1): Universo y espacio.
En B1 (NE 19.1): Religión.

Cristiano (5):

En A1 (NE 19.1): Religión.
En B1 (NE 19.1): Religión.

20. Geografía y naturaleza.

20.1. Universo y espacio.

Mundial (2):

En B1 (NE 17.4): Ejército. (guerra mundial.)
En B1 (NE 20.1): Universo y espacio.

20.2. Geografía.

Paisaje (3):

En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (pintar un paisaje.)
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.

Internacional (6):

En B1 (NE 5.7): Restaurante. (cocina internacional.)
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.

Nacional (3):

En B1 (NE 9.5): Televisión y radio. (canal nacional.)
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.

Selva (3):

En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.
En B1 (NE 20.6): Flora.

Mar (5):

En A1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.
En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (mar Mediterráneo.)

Rojo (8):

En A1 (NG 5.12): Color.

En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (mar Rojo.)

Tierra (10):

En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (tierra húmeda.)
--

En B1 (NE 20.3.2): Campo.

Suelo (17):

En A2 (NE 10.2.2): Partes.

En B1 (NE 10.3.1.): Limpieza de la casa. (fregar el suelo.)

En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (suelo húmedo.)

20.3. Espacios urbanos y rústicos.

Barrio (3):

En A2 (NE 20.3.1): Ciudad.

En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. (barrio comercial.)

Cultivar (6):

En B1 (NE 20.3.2): Campo.

En B1 (NE 20.6): Flora.

20.4. Clima y tiempo atmosférico.

Huracán (4):

En B1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico.

En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales.
--

20.5. Fauna.

Animal (5):

En A2 (NE 20.5): Fauna.

En B1 (NE 20.5): Fauna. (animal salvaje.)
--

Cordero (5):

En A2 (NE 15.5.2): Sector agropecuario.

En B1 (NE 20.5): Fauna.

20.6. Flora.

Hoja (12):

En A2 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula.
En A2 (NE 20.6): Flora.
En B1 (NE 20.6): Flora.

Planta (16):

En A1 (NE 20.6): Flora.
En B1 (NE 20.6): Flora. (planta de interior.)

7.5.3. Las tablas del nivel B2

Nociones generales:

1. Nociones existenciales.

1.1.Existencia, inexistencia.

Nacimiento (5):

En B2 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B2 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>el nacimiento de un proyecto.</i>)
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (nacimiento de un río.)

Inexistente (2):

En B2 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>En esta región las lluvias son casi inexistentes.</i>)
En B2 (NG 1.7): Realidad, ficción.

Eliminar (6):

En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (eliminar un documento.)
En B2 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B2 (NG 5.15): Limpieza. (eliminar una mancha.)
En B2 (NG 6.11): Éxito, logro.

En B2 (NE 8.3): Deportes.
En B2 (NE 9.6): Internet. (eliminar un virus.)

Establecer (5):

En B2 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (establecer una norma.)
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación. (establecer la comunicación.)

1.2. Presencia, ausencia.

Presencia (5):

En B1 (NE 1.2): Características físicas. (tener buen presencia.)
En B2 (NG 1.2): Presencia, ausencia.

Asistencia (10):

En B2 (NG 1.2): Presencia, ausencia.
En B2 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (asistencia médica.)

Participación (5):

En B2 (NG 1.2): Presencia, ausencia.
En B2 (NE 15.1.2): Mercado financiero.
En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Presente (5):

En B1 (NG 4.2.1): Presente. (<i>Hay que disfrutar el presente.</i>)
En B2 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>El accidente está presente en la memoria de todos.</i>)

Participar (5):

En B2 (NG 1.2): Presencia, ausencia.
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (participar en un proceso de selección.)
En B2 (NE 9.6): Internet. (participar en una lista de distribución.)

Faltar (10):

En B2 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>faltar a clase.</i>)
--

En B2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (<i>Nos faltan 10.</i>)
En B2 (NG 3.4): Distancia.

Poner (44):

En A2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (ponerse.)
En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (poner el aire acondicionado.)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (poner un correo.)
En B1 (NE 5.6): Utensilios de cocina y mesa. (poner los platos.)
En B1 (NE 10.4.2): Electrodomésticos. (poner un electrodoméstico.)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (poner rebajas.)
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro. (poner una película.)
En B2 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>poner una película.</i>)
En B2 (NE 5.7): Restaurante. (poner un restaurante.)
En B2 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula. (poner una transparencia.)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (poner un enchufe.)
En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismo. (poner una venda.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (poner una multa.)

Quitar (13):

En A2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (quitarse.)
En B1 (NE 5.6): Utensilios de cocina y mesa. (quitar los platos.)
En B1 (NE 10.4.2): Electrodomésticos. (quitar un electrodoméstico.)
En B2 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>quitar un cuadro.</i>)

1.3.Disponibilidad, no disponibilidad.

Agotar (4):

En B2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (agotarse) (<i>Se ha agotado la mercancía.</i>)
En B2 (NG 4.3.8): Finalización. (agotarse) (<i>agotarse los recursos.</i>)
En B2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (agotarse)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (agotarse un libro.)
En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (agotarse los recursos naturales.)

Tener (23):

En A1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>El piso tiene tres habitaciones.</i>)
En A1 (NE 1.2): Características físicas. (tener barba.)

En A1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (tener un examen.)
En A1 (NE 10.2.4): Condiciones. (tener ascensor.)
En A2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (<i>Tenemos entradas para todos.</i>)
En A2 (NG 2.6.9): Temperatura. (tener frío.) (<i>Tengo mucho calor.</i>)
En A2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (tener dolor.)
En A2 (NE 3.1.5): Nacionalidad. (tener la nacionalidad.)
En A2 (NE 7.1): Profesiones y cargos. (tener una tienda.)
En A2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (tener una cita.)
En A2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (tener gripe.)
En A2 (NE 13.2): Síntomas. (tener tos.)
En A2 (NE 13.7): Estética. (tener el pelo largo.)
En B1 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (<i>No tiene tiempo libre.</i>)
En B1 (NE 3.2): Documentación. (tener un documento.)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (tener novio.)
En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (tener un control.)
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (tener una carrera.)
En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (tener formación.)
En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (tener un sueldo.)
En B1 (NE 9.1): Información y comunicación. (tener información.)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (tener un descuento.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (tener diarrea.)
En B1 (NE 14.3.3): La conducción. (tener un accidente.)
En B1 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (tener cambio.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (tener (un) descuento.)
En B2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (tener suficiente.)
En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre. (tener la seguridad.)
En B2 (NE 1.2): Características físicas. (tener arrugas.)
En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad. (tener curiosidad.)
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (tener un romance.)
En B2 (NE 4.4): Actitudes y formas de comportarse. (tener confianza.)
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (tener una asignatura pendiente.)
En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (tener un día libre.)
En B2 (NE 8.3): Deportes. (tener una lesión.)
En B2 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa. (tener la cama hecha.)
En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (tener una cicatriz.)
En B2 (NE 13.3): Síntomas. (tener ansiedad.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (tener el coche asegurado.)

Haber (10):

En A1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>En Toledo no hay aeropuerto.</i>)

En A1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>Hay mucha gente en la calle.</i>)
En A2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (<i>No hay leche.</i>)
En A2 (NG 1.5): Acontecimiento. (<i>El jueves hubo un concierto en el Palacio de la Música.</i>)
En A2 (NG 2.6.4): Distancia. (<i>hay 50 km hasta Mérida.</i>)
En A2 (NG 3.4): Distancia. (<i>¿Cuántos kilómetros hay a Valencia?</i>)
En B1 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (haber libre.) (<i>Hay una habitación libre.</i>)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (haber rebajas.)
En B1 (NE 14.2): Alojamiento. (haber servicio de habitaciones.)
En B1 (NE 14.3.1): Red de transportes. (haber caravana.)
En B1 (NE 14.3.3): La conducción. (haber un accidente.)
En B2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (haber suficiente.) (<i>No hay leche suficiente.</i>)
En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre. (haber la posibilidad.)

Quedar (16):

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (quedarse) (<i>El domingo me quedé en casa.</i>)
En A2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento.
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (quedarse sin saldo.)
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (quedar bien.)
En B2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (<i>Es el último que queda.</i>)
En B2 (NG 3.1): Localización. (<i>Queda bastante lejos de aquí.</i>)
En B2 (NG 3.4): Distancia. (<i>¿Cuántos kilómetros quedan para Sevilla?</i>)
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (quedarse quieto.) (<i>De repente se quedó quieto.</i>)
En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (quedarse quieto.)
En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (quedarse sordo.)
En B2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (quedarse dormido.)
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (quedar una asignatura pendiente.)
En B2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (quedar ajustado.)
En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (quedar una cicatriz.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (quedarse sin gasolina.)

1.4. Calidad general.

Especie (10):

En B2 (NG 1.4): Calidad general.
En B2 (NE 16.2): Biología.
En B2 (NE 20.5): Fauna. (especie autóctona.)

Familia (10):

En A1 (NE 4.1): Relaciones familiares.
En B2 (NG 1.4): Cualidad general.
En B2 (NE 4.1): Relaciones familiares. (familia numerosa.)

Propiedad (8):

En B2 (NG 1.4): Cualidad general. (<i>las propiedades de un material.</i>)
En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad.

Característica (5):

En B2 (NG 1.4): Cualidad general. (<i>las características de un producto.</i>)
En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad. (<i>una característica única.</i>)

Aspecto (5):

En B2 (NG 1.4): Cualidad general. (<i>Tiene aspecto de ballena.</i>)
En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (<i>Tenía un aspecto extraño.</i>)

Textura (3):

En B2 (NG 1.4): Cualidad general. (<i>Tiene una textura agradable.</i>)
En B2 (NG 5.4): Textura.

Material (8):

En B2 (NG 1.4): Cualidad general.
En B2 (NG 1.7): Realidad, ficción.
En B2 (NG 5.7): Materia.

Clasificar (4):

En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (clasificar documentos.)
En B2 (NG 1.4): Cualidad general.
En B2 (NG 6.9): Precisión, claridad.

1.5. Acontecimiento

Hecho (6):

En B1 (NE 5.4): Recetas. (poco hecho.)
En B2 (NG 1.5): Acontecimiento.
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez. (recién hecho.)

Anécdota (4):

En B2 (NG 1.5): Acontecimiento.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.

Acto (9):

En B2 (NG 1.5): Acontecimiento.
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (acto oficial.)
En B2 (NE 18.2): Música y danza.

Producir (9):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>producir zapatillas.</i>)
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.
En B2 (NG 1.5): Acontecimiento. (producirse) (<i>El incendio se produjo por causas desconocidas.</i>)

Suspender (6):

En A2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones.
En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (suspender un examen oral.)
En B2 (NG 1.5): Acontecimiento. (<i>suspender una representación.</i>)
En B2 (NG 6.11): Éxito, logro.

1.6. Certeza, incertidumbre.

Dudoso (3):

En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre. (<i>procedencia dudosa.</i>)
En B2 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Mentira (5):

En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

Asegurar (6):

En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre. (asegurarse)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

Demostrar (4):

En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre.
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales. (demostrar una hipótesis.)

Afirmar (5):

En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

Confirmar (6):

En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales. (confirmar una hipótesis.)

Existir (3):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>Esa palabra no existe en español.</i>)
En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre. (existir la posibilidad.)

Igual (12):

En A2 (NG 1.4): Cualidad general.
En B1 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>Las dos partes son iguales.</i>)
En B2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre. (<i>Igual se ha olvidado de llamar.</i>)

1.7. Realidad, ficción.

Concreto (5):

En B2 (NG 1.7): Realidad, ficción.
En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad. (<i>un caso concreto.</i>)

Abstracto (2):

En B2 (NG 1.7): Realidad, ficción.
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (estilo abstracto.)

Imaginar (4):

En B1 (NG 1.7): Realidad, ficción.
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En B2 (NG 1.7): Realidad, ficción. (imaginarse)
En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (imaginarse.)

Inventar (4):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.
En B2 (NG 1.7): Realidad, ficción. (inventarse)

Cumplir (10):

En B2 (NG 1.7): Realidad, ficción. (cumplir (se) un sueño.)
En B2 (NG 4.3.4): Puntualidad. (cumplir un plazo.)

1.8. Necesidad, contingencia, obligación.

Necesidad (6):

En B1 (NG 1.8): Necesidad, contingencia, obligación.
En B2 (NG 1.8): Necesidad, contingencia, obligación. (necesidad básica.)

Imprescindible (2):

En B2 (NG 1.8): Necesidad, contingencia, obligación.
En B2 (NG 6.12): Utilidad, uso.
En B2 (NG 6.14): Importancia.

Esencial (3):

En B2 (NG 1.8): Necesidad, contingencia, obligación.
En B2 (NG 6.12): Utilidad, uso.

1.9. Generalidad, especificidad.

Personalidad (8):

En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad. (<i>La personalidad es parte esencial</i>)

<i>de nuestra identidad.)</i>
En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad. (tener personalidad.)

Particular (7):

En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad.
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (coche particular.)
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (estilo particular.)

General (7):

En B1 (NE 17.4): Ejército.
En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad.

Especial (5):

En B1 (NG 6.15): Normalidad.
En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad.
En B2 (NG 2.6.2): Talla. (número especial.) (<i>calzado de números especiales.</i>)

Total (3):

En B1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad.
En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (cambio total.)
En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (visión total.)
En B2 (NE 20.1): Universo y espacio. (eclipse total)

Parcial (6):

En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad.
En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (cambio parcial.)
En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (visión parcial.)
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (examen parcial.)
En B2 (NE 20.1): Universo y espacio. (eclipse parcial.)

Universal (9):

En B1 (NE 20.1): Universo y espacio.
En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad. (<i>El amor es un sentimiento universal.</i>)
En B2 (NG 6.15): Normalidad.

Personal (7):

En B1 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (carta personal.)
En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad. (<i>una manía personal.</i>)
En B2 (NG 6.1): Evaluación general. (<i>una opinión personal.</i>)
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (relación personal.)

Definir (4):

En B2 (NG 1.9): Generalidad, especificidad. (<i>definir la esencia.</i>)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

2. Nociones cuantitativas.

2.1. Cantidad numérica.

Cifra (8):

En B2 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B2 (NE 16.3): Matemáticas.

Cálculo (4):

En B2 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B2 (NE 16.3): Matemáticas.

Calcular (2):

En B2 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales. (<i>calcular el peso.</i>)
En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (calcular la duración.) (<i>No es fácil calcular la duración de la prueba.</i>)

2.2. Cantidad relativa.

Asociación (3):

En B2 (NG 2.2): Cantidad relativa. (<i>una asociación de vecinos.</i>)
En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

Conjunto (10):

En B2 (NG 2.2): Cantidad relativa.

En B2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (conjunto arquitectónico.)

Ejército (4):

En A2 (NE 17.4): Ejército.
En B2 (NG 2.2): Cantidad relativa.

Parte (19):

En B2 (NG 2.2): Cantidad relativa. (<i>Sólo vendió una parte del negocio.</i>)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (parte meteorológico.)

Abundante (2):

En B2 (NG 2.2): Cantidad relativa.
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (comida abundante.)

Limitado (3):

En B2 (NG 2.2): Cantidad relativa.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.7): Superficie.
En B2 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad.

Suficiente (3):

En B2 (NG 1.3): Disponibilidad, no disponibilidad. (haber suficiente.) (<i>No hay leche suficiente.</i>)
En B2 (NG 2.2): Cantidad relativa.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad.

2.3. Aumento, disminución.

Aumento (4):

En B2 (NG 2.3): Aumento, disminución.
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política. (aumento de la población.)

Disminución (3):

En B2 (NG 2.3): Aumento, disminución. (<i>una disminución de la población.</i>)
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política. (disminución de la natalidad.)

Crecimiento (2):

En B2 (NG 2.3): Aumento, disminución. (<i>un crecimiento de la economía.</i>)
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera. (crecimiento industrial.)
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política. (crecimiento de la población.)

Crece (7):

En A2 (NE 1.4): Ciclo de la vida y reproducción.
En B1 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B1 (NE 4.1): Relaciones familiares. (crece feliz.)
En B2 (NG 2.3): Aumento, disminución.
En B2 (NE 4.1): Relaciones familiares.
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (crece el número de desempleados.)

Caer (28):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (caerse)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (caer(se) bien.)
En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (caer (se))
En B1 (NE 20.6): Flora. (caerse las hojas.)
En B2 (NG 2.3): Aumento, disminución.
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (caer una nevada.)

2.4. Proporción.

Distribución (6):

En B2 (NG 2.4): Proporción.
En B2 (NE 10.2.4): Condiciones. (buena distribución.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Reparto (4):

En B2 (NG 2.4): Proporción.
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Dividir (6):

En B1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B1 (NE 16.3): Matemáticas.
En B2 (NG 2.4): Proporción.

Partir (14):

En B2 (NG 2.4): Proporción. (<i>Partió la manzana en dos.</i>)
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (<i>Partimos al amanecer.</i>)

Distribuir (4):

En B2 (NG 2.4): Proporción.
En B2 (NE 18.4): Literatura. (distribuir un libro.)

Repartir (9):

En B2 (NG 2.4): Proporción.
En B2 (NE 8.4): Juegos.

2.6. Medidas.

Superficie (6):

En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.7): Superficie.

Extensión (9):

En A2 (NE 3.1.3): Número de teléfono.
En B1 (NE 9.3): Teléfono.
En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.7): Superficie.

Volumen (6):

En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad.

Profundidad (4):

En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.

Longitud (4):

En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.

Anchura (6):

En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.

Altura (12):

En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.

Largo (20):

En A1 (NG 2.6.3): Tamaño.
En A2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (viaje largo.)
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (quedar largo.)
En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (tiempo largo.)

Ancho (9):

En A2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B1 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (quedar ancho.)
En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.

Alto (45):

En A1 (NG 2.6.3): Tamaño.
En A1 (NE 1.2): Características físicas. (ser alto.)
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (sonar alto.) (<i>La tele está demasiado alta.</i>)
En B2 (NG 2.6.1): Medidas generales. (<i>La mesa tiene 70 cm de alto.</i>)
En B2 (NG 2.6.3): Tamaño. (<i>El alto de la mesa es de 70 cm.</i>)

Talla (11):

En A2 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En A2 (NG 2.6.2): Talla. (talla grande.)
En B2 (NG 2.6.2): Talla. (talla especial.)

Número (14):

En A1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En A1 (NE 3.1.2): Dirección.
En A1 (NE 16.3): Matemáticas.
En B2 (NG 2.6.2): Talla. (número especial.) (<i>calzado de números especiales.</i>)

Inmenso (2):

En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.7): Superficie.

Espacioso (2):

En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.7): Superficie.
En B2 (NE 10.2.4): Condiciones.

Mínimo (6):

En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad.

Máximo (2):

En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad.

Ampliar (2):

En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 4.3.13): Cambio.
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (ampliar un contrato.)

Reducir (22):

En B2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NG 4.3.13): Cambio.
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (reducir la velocidad.)

Ritmo (3):

En B2 (NG 2.6.5): Velocidad. (<i>un ritmo lento.</i>)
En B2 (NG 4.3.10): Repetición.
En B2 (NE 18.2): Música y danza.

Frenar (3):

En B2 (NG 2.6.5): Velocidad.
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

Acelerar (5):

En B2 (NG 2.6.5): Velocidad.
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

Apurar (9):

En B2 (NG 2.6.5): Velocidad. (apurarse) (Hispanoamérica.)
En B2 (NG 4.3.6): Retraso. (apurarse) (Hispanoamérica.)

Peso (21):

En B1 (NG 2.6.1): Medidas generales. (<i>El peso por persona son 20 kg.</i>)
En B1 (NG 2.6.6): Peso. (<i>Es aconsejable controlar el peso.</i>)
En B2 (NG 2.6.6): Peso. (<i>Es aconsejable controlar el peso.</i>)
En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (perder peso.)

Exacto (11):

En B2 (NG 2.6.6): Peso. (peso exacto.)

En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (tiempo exacto.)
En B2 (NG 6.2): Valor, precio. (valor exacto.)
En B2 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Pesar (9):

En A2 (NG 2.6.6): Peso. (<i>¿Cuánto pesa?</i>)
En A2 (NE 12.3): Alimentación.
En B2 (NG 2.6.6): Peso. (pesarse)

Descargar (13):

En B1 (NE 9.6): Internet. (descargarse un programa.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (descargar(se) un programa.)
En B2 (NG 2.6.6): Peso.

Cuadrado (12):

En A2 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B2 (NG 2.6.7): Superficie.

Área (9):

En B2 (NG 2.6.7): Superficie.
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales. (área de estudio.)
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (área protegido.)

Recorrer (6):

En B2 (NG 2.6.7): Superficie.
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (recorrer el país.)

Capacidad (3):

En B2 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad. (<i>El embalse está al 30% de su capacidad.</i>)
En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales. (capacidad de análisis.)

Contener (3):

En B2 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad.
En B2 (NG 5.7): Materia. (contener un elemento.)

Inundar (5):

En B2 (NG 2.6.8): Volumen, capacidad. (inundarse)
En B2 (NG 5.6): Humedad, sequedad. (inundarse)
En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (inundarse)

Congelado (2):

En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (<i>un alimento congelado.</i>)
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (alimento congelado.)
En B2 (NE 15.5.3): Pesca. (pescado congelado.)

Fresco (16):

En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (<i>un aire fresco.</i>)
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez. (<i>pescado fresco.</i>)
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (alimento fresco.)
En B2 (NE 5.3): Alimentos. (queso fresco.)
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (ambiente fresco.)
En B2 (NE 15.5.3): Pesca. (pescado fresco.)

Cálido (4):

En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (<i>un color cálido.</i>)
En B2 (NG 5.12): Color. (color cálido.)
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (ambiente cálido.)

Caluroso (2):

En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (<i>un verano caluroso.</i>)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima caluroso.)

Temperatura (2):

En B1 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B1 (NG 2.6.9): Temperatura.

En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (temperatura máxima.) (<i>Esta noche la temperatura mínima ha llegado a los 5 grados bajo cero.</i>)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (temperatura primaveral.)

Congelar (9):

En B1 (NG 2.6.9): Temperatura.
En B1 (NE 16.5): Física y química. (congelarse)
En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (congelarse)

Descongelar (2):

En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (<i>Hay que descongelar el pescado.</i>)
En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (descongelarse) (<i>Se puede descongelar en el microondas.</i>)

Helar (7):

En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (helarse) (<i>Esa noche heló.</i>)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico.

Quemar (20):

En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (quemarse un dedo.)
En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (quemarse) (<i>Ten cuidado con la plancha, todavía quema.</i>)
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (quemarse la espalda.)

Pasar (63):

En B1 (NG 1.5): Acontecimiento. (<i>¿Qué ha pasado?</i>)
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (pasar una llamada.)
En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (pasar frío.)
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (pasar una enfermedad.)

Frío (14):

En A1 (NG 2.6.9): Temperatura. (<i>El café está frío.</i>)
En A1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (hacer frío.)
En A2 (NG 2.6.9): Temperatura. (tener frío.)
En A2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (tener frío.)
En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (tocar frío.)
En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (pasar frío.)

En B2 (NG 5.12): Color. (color frío.)

3. Nociones espaciales.

3.1. Localización.

Colocado (2):

En B2 (NG 3.1): Localización.
--

En B2 (NG 3.7): Orden.

Encontrar (9):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>He perdido las llaves, no las encuentro.</i>)
--

En B1 (NG 6.1): Evaluación general. (encontrar algo). (<i>La encontré muy útil.</i>)
--

En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (encontrarse bien.)
--

En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (encontrarse bien.)

En B2 (NG 3.1): Localización. (encontrarse) (<i>La cantante se encuentra fuera del país.</i>)
--

En B2 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad. (encontrar una pista.)
--

Instalar (5):

En B2 (NG 3.1): Localización. (instalarse) (<i>Se instaló en un barrio de las afueras.</i>)
--

En B2 (NE 9.6): Internet. (instalar un programa.)

3.2. Posición absoluta.

Postura (12):

En B1 (NE 1.2): Características físicas

En B2 (NG 3.2): Posición absoluta.

3.3. Posición relativa.

Central (11):

En B2 (NG 3.3): Posición relativa. (<i>la fila central.</i>)

En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (gobierno central.)

Anterior (4):

En B2 (NG 3.3): Posición relativa.
En B2 (NG 4.2.2): Pasado. (la semana anterior.) (<i>La semana anterior había estado en mi casa, pero no se acordaba.</i>)
En B2 (NG 4.3.2): Anterioridad. (<i>el gobierno anterior.</i>)

Posterior (4):

En B2 (NG 3.3): Posición relativa. (<i>la parte posterior.</i>)
En B2 (NG 4.3.3): Posterioridad. (<i>la valoración posterior.</i>)

3.4. Distancia.

Trayecto (2):

En B2 (NG 3.4): Distancia.
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes.

Recorrido (4):

En B2 (NG 3.4): Distancia.
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.

Separación (2):

En B1 (NE 3.1.8): Estado civil.
En B2 (NG 3.4): Distancia.

Lejano (3):

En B2 (NG 3.4): Distancia.
En B2 (NG 4.2.3): Futuro. (futuro lejano.)
En B2 (NE 4.1): Relaciones familiares. (familiar lejano.)

3.5. Movimiento, estabilidad.

Partida (17):

En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (<i>la hora de partida.</i>)
En B2 (NE 8.4): Juegos. (jugar una partida.)

Móvil (7):

En A1 (NE 3.1.3): Número de teléfono.
En A1 (NE 3.3): Objetos personales.
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.

Trasladar (5):

En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (trasladarse) <i>(A finales de ese año me trasladé a Bogotá.)</i>
En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (trasladarse). <i>(Estoy pensando que me voy a trasladar a otra ciudad.)</i>

Arrastrar (12):

En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías.

Atravesar (19):

En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (atravesar el océano.)

Circular (6):

En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. <i>(La sangre circula por las venas.)</i>
En B2 (NG 5.1): Formas y figuras.

Avanzar (5):

En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NG 4.3.13): Cambio.

Arrancar (17):

En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

Adelantar (10):

En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. <i>(En este tramo está prohibido adelantar.)</i>
En B2 (NG 4.3.5): Anticipación. <i>(Tuvimos que adelantar la cita.)</i>

En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B2 (NE 14.3.3): La conducción.

Estar (27):

En A1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>Luisa no está aquí.</i>)
En A1 (NG 3.1): Localización. (<i>Tikal está en Guatemala.</i>)
En A1 (NG 5.14): Accesibilidad. (estar abierto.)
En A1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (estar enfermo.)
En A2 (NG 6.1): Evaluación general. (estar regular.)
En A2 (NG 6.5): Aceptabilidad. (estar mal.)
En A2 (NG 6.6): Adecuación. (estar mal.)
En A2 (NG 6.8): Corrección. (estar perfecto.)
En A2 (NE 1.2): Características físicas. (estar calvo.)
En A2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (estar triste.)
En B1 (NG 4.3.8): Finalización. (estar hecho.)
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (estar alto.) (<i>La tele está demasiado alta.</i>)
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (estar sentado.)
En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (estar aburrido.)
En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (estar regular.)
En B1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (estar ocupado.)
En B1 (NE 12.3): Alimentación. (estar caducado.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (estar sano.)
En B1 (NE 13.3): Síntomas. (estar agotado.)
En B1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (estar nublado.)
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (estar quieto.) (<i>De repente se quedó quieto.</i>)
En B2 (NG 4.3.5): Anticipación. (estar adelantado.) (<i>Creo que tu reloj está adelantado.</i>)
En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (estar sordo.)
En B2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (estar derecho.)
En B2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (estar agotado.)
En B2 (NE 2.4): Estados mentales. (estar consciente.)
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (estar caducado.)
En B2 (NE 13.3): Síntomas. (estar deprimido.)

Hacer (57):

En A1 (NG 2.4.9): Temperatura. (hacer frío.)
En A1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (hacer un examen.)

En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer los deberes.)
En A1 (NE 8.3): Deportes. (hacer deporte.)
En A1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (hacer viento.)
En A2 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (<i>hacer un dibujo.</i>)
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (hacer gimnasia.)
En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer una redacción.)
En A2 (NE 18.5): Fotografía. (hacer una foto.)
En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (hacer un intercambio.)
En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (hacer un control.)
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (hacer el bachillerato.)
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer un esquema.)
En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (hacer una presentación.)
En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (hacer el currículum vitae.)
En B1 (NE 8.3): Deportes. (hacer atletismo.)
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (hacer una llamada.)
En B1 (NE 10.1.1): Construcción. (hacer una casa.)
En B1 (NE 10.1.3): Ocupación. (hacer una mudanza.)
En B1 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa. (hacer la cama.)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (hacer un cambio.)
En B1 (NE 13.5): Medicina y medicamentos. (hacer una receta.)
En B1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (hacer un crucero.)
En B1 (NE 14.2): Alojamiento. (hacer camping.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (hacer (un) descuento.)
En B2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. (hacer gimnasia.)
En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (hacer un escáner.)
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (hacer la digestión.)
En B2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (hacer estudios primarios.)
En B2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer un cuadro.)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (hacer un ingreso.)
En B2 (NE 12.3): Alimentación. (hacer el pedido.)
En B2 (NE 12.4): Pagos. (hacer una factura.)
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (hacer alpinismo.)
En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (hacer una transferencia.)
En B2 (NE 15.2): Renta. (hacer la declaración de la renta.)
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (hacer una compra.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (hacer un plano.)
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (hacer un papel.)
En B2 (NE 19.1): Religión. (hacer una promesa.)

3.6. Orientación, dirección.

Meta (5):

En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En B2 (NG 4.3.8): Finalización. (conseguir una meta.)
En B2 (NG 6.11): Éxito, logro.

Ruta (4):

En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes.

Vía (14):

En B1 (NE 14.3.1): Red de transportes.
En B2 (NG 3.6): Movimiento, estabilidad.

Destino (7):

En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En B2 (NG 4.2.3): Futuro.

Señalar (11):

En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En B2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

Tirar (36):

En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>Para abrir la puerta hay que tirar.</i>)
En B2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (tirarse)
En B2 (NE 8.4): Juegos. (tirar el dado.)

Entregar (9):

En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>entregar un paquete.</i>)
En B2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (entregar una carta.)

Recoger (24):

En B1 (NE 5.6): Utensilios de cocina y mesa. (recoger la cocina.)
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (recoger el equipaje.)
En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>recoger a alguien.</i>)
En B2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (recoger la correspondencia.)

En B2 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa. (recoger la casa.)
En B2 (NE 13.6): Higiene. (recogerse el pelo.)
En B2 (NE 14.2): Alojamiento. (recoger la tienda de campaña.)

Seguir (15):

En A2 (NG 3.4): Orientación, dirección. (<i>Sigue todo recto.</i>)
En A2 (NG 4.3.9): Continuación. (<i>Sigue todo recto, la farmacia está al final de la calle.</i>)
En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (seguir una dirección.)
En B2 (NG 6.15): Normalidad. (seguir la norma.)
En B2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (seguir una regla.)
En B2 (NE 8.4): Juegos. (seguir las reglas del juego.)
En B2 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad. (seguir una pista.)

3.7. Orden.

Fila (9):

En B1 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones. (fila de un cine.)
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B2 (NG 3.7): Orden.

Columna (11):

En B2 (NG 3.7): Orden.
En B2 (NE 1.1): Partes de cuerpo.
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura.

Puesto (14):

En B2 (NG 3.7): Orden. (<i>El primer puesto ha sido para él.</i>)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (ocupar un puesto.)

3.8. Origen.

Raíz (9):

En B1 (NE 20.6): Flora.
En B2 (NG 3.8): Origen. (<i>la raíz del problema.</i>)

4. Nociones temporales.

4.1. Referencias generales.

Tiempo (18):

En A1 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (mucho tiempo.)
En B1 (NG 4.1): Referencia generales. (perder tiempo.) (<i>Perdimos mucho tiempo en el aeropuerto.</i>)
En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (<i>Fueron tiempos difíciles.</i>)
En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (tiempo largo.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (tiempo primaveral.)

Periodo (8):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (<i>Un periodo de sequía.</i>)
En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (<i>el periodo vacacional.</i>)
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (periodo electoral.)

Infancia (3):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales.
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez.

Juventud (6):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales.
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez.

Madurez (3):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales.
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez.
En B2 (NE 3.1.6): Edad.

Vejez (4):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales.
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez.
En B2 (NE 3.1.6): Edad.
En B2 (NE 11.7): Servicios sociales.

Otoñal (3):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (periodo otoñal.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (temperatura otoñal.)

Invernal (3):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (periodo invernal.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (temperatura invernal.)

Momento (6):

En A1 (NG 4.1): Referencias generales. (<i>Un momento, por favor.</i>)
En A1 (NG 4.3.11): Duración, transcurso.
En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (momento de la verdad.)

Hora (9):

En A1 (NG 4.1): Referencias generales.
En A1 (NG 4.3.11): Duración, transcurso.
En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (hora de la verdad.)

Aprovechar (6):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (Aprovechar el tiempo.)
En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (aprovechar los recursos naturales.)

Perder (26):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>He perdido las llaves, no las encuentro.</i>)
En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (perder tiempo.) (<i>Perdimos mucho tiempo en el aeropuerto.</i>)
En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B1 (NE 3.2): Documentación. (perder un documento.)
En B1 (NE 8.3): Deportes.
En B1 (NE 8.4): Juegos.
En B1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (perder el equipaje.)
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (perder el tren.)
En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (perder el tiempo.) (<i>Es mejor que te vayas, no pierdas el tiempo.</i>)
En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia. (perder consistencia.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (perder clientes.)
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (perder el apetito.)

En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (perder peso.)
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (perder un juicio.)

4.2. Localización en el tiempo.

Actual (3):

En B2 (NG 4.2.1): Presente. (<i>la situación actual.</i>)
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez.

Contemporáneo (3):

En B2 (NG 4.2.1): Presente. (<i>Historia Contemporánea.</i>)
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez.
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (arte contemporáneo.)

Llevar (24):

En A1 (NE 1.2): Características físicas. (llevar barba.)
En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En A2 (NE 1.2): Características físicas. (llevar una gorra.)
En A2 (NE 5.4): Recetas. (llevar salsa.)
En A2 (NE 13.7): Estética. (llevar el pelo largo.)
En B1 (NG 2.6.2): Talla. (<i>¿Qué talla llevas?</i>)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (llevarse bien.)
En B1 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (llevar cambio.)
En B2 (NG 4.2.1): Presente. (llevarse) (<i>Este año se llevan los pantalones anchos.</i>)
En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (<i>Nos llevó cuatro horas llegar a la ciudad.</i>)
En B2 (NE 5.7): Restaurante. (llevar un restaurante.)
En B2 (NE 12.3): Alimentación. (llevar el pedido.)

Recién (3):

En B2 (NG 4.2.1): Presente. (Argentina y Uruguay)
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez. (recién nacido.)

Memoria (14):

En B2 (NG 4.2.2): Pasado.
En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

Recuerdo (4):

En B2 (NG 4.2.2): Pasado.
En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa.

Recordar (5):

En B1 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza.
En B2 (NG 4.2.2): Pasado.
En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.

Olvidar (4):

En B1 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza.
En B2 (NG 4.2.2): Pasado.

Pensar (7):

En B1 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza.
En B1 (NE 19.2): Filosofía.
En B2 (NG 4.2.2): Pasado. (pensar en el pasado.)

Vivir (12):

En A1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia.
En A1 (NE 3.1.2): Dirección.
En A1 (NE 10.1.3): Ocupación.
En A2 (NE 4.1): Relaciones familiares. (vivir juntos.)
En B1 (NE 3.1.2): Dirección. (vivir en las afueras.)
En B2 (NG 4.2.2): Pasado. (vivir en el pasado.)
En B2 (NE 3.1.2): Dirección. (vivir en la periferia.)

Futuro (5):

En B1 (NG 4.2.3): Futuro. (<i>el futuro del planeta.</i>)
En B2 (NG 4.2.3): Futuro.

Ya (9):

En A2 (NG 4.3.2): Anterioridad. (<i>Ya hemos visto esa exposición.</i>)
En B2 (NG 4.2.3): Futuro. (<i>No te preocupes, ya lo hago yo.</i>)
En B2 (NG 4.3.8): Finalización. (<i>Ya hemos terminado.</i>)

4.3. Aspectos de desarrollo.

Puntualidad (3):

En B2 (NG 4.3.4): Puntualidad.
En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.

Retrasar (4):

En B2 (NG 4.3.4): Puntualidad. (retrasarse)
En B2 (NG 4.3.6): Retraso. (retrasarse) (<i>Han retrasado la boda.</i>)
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (retrasar un vuelo.)

Respetar (2):

En B1 (NE 17.1.2): Conducta social.
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (respetar el medio ambiente.)
En B2 (NG 4.3.4): Puntualidad. (respetar un plazo.)

Creación (6):

En B2 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>la creación de una base de datos.</i>)
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

Iniciar (4):

En B2 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>iniciar un debate.</i>)
En B2 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (iniciar el ordenador.)

Estrenar (4):

En B2 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>estrenar una camisa.</i>)
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez. (<i>estrenar un vestido.</i>)
En B2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (estrenar una película.)

Inaugurar (5):

En B2 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>inaugurar una exposición.</i>)
En B2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.

Aparecer (4):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia.
En B2 (NG 4.3.7): Inicio. <i>(Esta variante del virus apareció en 1984.)</i>

Fallecer (2):

En B2 (NG 4.3.8): Finalización.
En B2 (NE 1.4): Ciclo de la vida y reproducción.

Acabar (14):

En B1 (NG 4.3.8): Finalización. <i>(El concierto acabó muy tarde.)</i>
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (acabar una relación.)
En B1 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (acabar el bachillerato.)
En B2 (NG 4.3.8): Finalización. (acabarse)

Cerrar (36):

En A1 (NG 5.14): Accesibilidad.
En B1 (NE 11.3): Servicios financieros. (cerrar una cuenta.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (cerrar un documento.)
En B2 (NG 4.3.8): Finalización. <i>(La empresa cierra por problemas económicos.)</i>

Abandonar (10):

En B2 (NG 4.3.8): Finalización. <i>(abandonar la lucha.)</i>
En B2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (abandonar los estudios.)

Lograr (3):

En B2 (NG 4.3.8): Finalización. (lograr un objeto.)
En B2 (NG 6.11): Éxito, logro.

Continuo (8):

En B2 (NG 4.3.9): Continuación. <i>(un dolor continuo.)</i>
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (horario continuo.)

Constante (5):

En B2 (NG 4.3.9): Continuación. <i>(un movimiento constante.)</i>

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.

Ciclo (13):

En B2 (NG 4.3.10): Repetición. <i>(El ciclo de la naturaleza empieza de nuevo en primavera.)</i>
En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. <i>(un ciclo de 28 días.)</i>

Eco (11):

En B2 (NG 4.3.10): Repetición.
En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición.

Imitar (3):

En B2 (NG 4.3.10): Repetición.
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. <i>(imitar un estilo.)</i>

Jornada (13):

En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso.
En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. <i>(jornada laboral.)</i>

Temporada (2):

En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. <i>(temporada teatral.)</i>

Plazo (3):

En B2 (NG 4.3.4): Puntualidad. <i>(respetar un plazo.)</i>
En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. <i>(un plazo de tres días.)</i>

Indefinido (7):

En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. <i>(un contrato indefinido.)</i>
En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. <i>(un color indefinido.)</i>
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. <i>(contrato indefinido.)</i>

Ahorrar (6):

En B2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. <i>(ahorrar tiempo.)</i>

En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (ahorrar dinero.)
En B2 (NE 15.1.2): Mercado financiero.

Periódico (6):

En A1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (leer el periódico.)
En A1 (NE 9.4): Prensa escrita. (leer un periódico.)
En B2 (NG 4.3.12): Frecuencia. (<i>una revisión periódica.</i>)
En B2 (NE 9.4): Prensa escrita. (periódico de la mañana.)

Diario (6):

En B1 (NE 3.3): Objetos personales.
En B2 (NG 4.3.12): Frecuencia.
En B2 (NE 18.4): Literatura.

Anual (2):

En B2 (NG 4.3.12): Frecuencia. (<i>una convocatoria anual.</i>)
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (materia anual.)
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (examen anual.)
En B2 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (revisión anual.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (revisión anual.)

Cambio (10):

En A2 (NG 4.3.11): Cambio.
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (hacer un cambio.)
En B1 (NE 12.4): Pagos.
En B1 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (llevar cambio.)
En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (cambio total.)

Traslado (2):

En B1 (NE 10.1.3): Ocupación. (hacer un traslado.)
En B2 (NG 4.3.13): Cambio.

Mudanza (5):

En B1 (NE 10.1.3): Ocupación. (hacer una mudanza.)
En B2 (NG 4.3.13): Cambio.

Variable (5):

En B2 (NG 4.3.13): Cambio. <i>(un carácter variable.)</i>
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (tiempo variable.)

Desarrollar (7):

En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (desarrollarse)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (desarrollar un trabajo.)
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales. (desarrollar una técnica.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (desarrollar un estilo.)

Disfrazar (3):

En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (disfrazarse)
En B2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (disfrazarse.)

Volver (26):

En A1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (volverse egoísta.)

Permanente (4):

En B2 (NG 4.3.14): Permanencia.
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (formación permanente.)
En B2 (NE 10.1.3): Ocupación. (Residencia permanente.)

Estable (3):

En B2 (NG 4.3.14): Permanencia. <i>(un trabajo estable.)</i>
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (tiempo estable.)

Fijo (7):

En A1 (NE 9.3): Teléfono. (teléfono fijo.)
En B2 (NG 4.3.14): Permanencia. <i>(una residencia fija.)</i>
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (contrato fijo.)

Resistir (8):

En B2 (NG 4.3.14): Permanencia.
En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.

5. Nociones cualitativas.

5.1. Formas y figuras.

Plano (12):

En A1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes.
En A2 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (mirar un plano.)
En B1 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>Es plano.</i>)
En B2 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (dibujar un plano.)
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (plano de fondo.)

Curva (7):

En B2 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes.
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (curva peligrosa.)

Espacio (13):

En B1 (NG 2.6.7): Superficie. (<i>El apartamento no tiene mucho espacio.</i>)
En B1 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (iluminar un espacio.)
En B1 (NE 20.1): Universo y espacio.
En B2 (NG 5.1): Formas y figuras.

Ángulo (4):

En B2 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B2 (NE 16.3): Matemática. (ángulo (recto).)

Modelo (11):

En B2 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>copiar el modelo.</i>)
En B2 (NG 6.15): Normalidad. (seguir el modelo.)

Doblado (6):

En B2 (NG 3.2): Posición absoluta. (estar doblado.)
En B2 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.

5.3. Consistencia, resistencia.

Dureza (3):

En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia. (<i>la dureza del diamante.</i>)
En B2 (NE 16.5): Física y química.

Elasticidad (2):

En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.
En B2 (NE 16.5): Física y química.

Flojo (7):

En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.
En B2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos. (quedar flojo.)

Gaseoso (3):

En B1 (NE 16.5): Física y química. (estado gaseoso.)
En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.

Ganar (10):

En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (ganar una beca.)
En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (ganar un sueldo.)
En B1 (NE 8.3): Deportes.
En B1 (NE 8.4): Juegos.
En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia. (ganar consistencia.)
En B2 (NE 8.3): Deportes. (ganar la copa.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (ganar clientes.)
En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (ganar peso.)
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (ganar un juicio.)

5.4. Textura.

Sentir (14):

En A2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (sentirse bien.)
En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (sentir calor.)
En B2 (NG 5.4): Textura. (sentir la textura.)
En B2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (sentir alegría.)

En B2 (NE 4.4): Actitudes y formas de comportarse. (sentir confianza.)
En B2 (NE 13.3): Síntomas. (sentir cansancio.)

5.5. Acabado.

Mano (34):

En A2 (NE 1.1): Partes de cuerpo.
En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (cortarse una mano.)
En B2 (NG 5.5): Acabado. (<i>una mano de pintura.</i>)

5.6. Humedad, sequedad.

Sudor (5):

En B2 (NG 5.6): Humedad, sequedad.
En B2 (NE 1.2): Características físicas.

Sudar (5):

En B2 (NG 5.6): Humedad, sequedad.
En B2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

Evaporar (3):

En B1 (NE 16.5): Física y química. (evaporarse)
En B2 (NG 5.6): Humedad, sequedad. (evaporarse)

5.7. Materia.

Átomo (3):

En B2 (NG 5.7): Materia.
En B2 (NE 16.5): Física y química.

Cemento (4):

En B2 (NG 5.7): Materia.
En B2 (NE 10.1.1): Construcción.
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

Ladrillo (4):

En B2 (NG 5.7): Materia.
En B2 (NE 10.1.1): Construcción.
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

Hueso (11):

En B1 (NE 1.1): Partes del cuerpo.
En B2 (NG 5.7): Materia.
En B2 (NE 5.3): Alimentos.

Textil (2):

En B2 (NG 5.7): Materia.
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera. (industria textil.)

5.8. Visibilidad, visión.

Vista (17):

En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.
En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (<i>Afortunadamente tengo buena vista.</i>)
En B2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas.

Transparente (6):

En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión.
En B2 (NG 6.9): Precisión, claridad.

Definido (2):

En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (<i>un color indefinido.</i>)
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (estilo definido.)

Ciego (11):

En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (<i>Está completamente ciego.</i>)
En B2 (NE 1.2): Características físicas.

Enfocar (4):

En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión.
En B2 (NE 18.5): Fotografía.

5.9. Audibilidad, audición.

Oído (5):

En A2 (NE 1.1): Partes del cuerpo.
En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (<i>Tiene un problema de oído.</i>)
En B2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas.

Alarma (5):

En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición.
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.

Timbre (9):

En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (<i>De pronto sonó el timbre.</i>)
En B2 (NE 10.4.2): Electrodomésticos.

Rumor (3):

En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.

Sordo (8):

En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (quedarse sordo.)
En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición.
En B2 (NE 1.2): Características físicas.

Mudo (6):

En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (<i>cine mudo.</i>)
En B2 (NE 1.2): Características físicas.

Sonido (5):

En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición.
En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (sonido grave.)

Tono (6):

En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (tono grave.)
En B2 (NG 5.12): Color.

Grabar (3):

En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición.
En B2 (NE 9.5): Televisión y radio. (grabar un programa de televisión.)
En B2 (NE 18.2): Música y danza.

Sonar (12):

En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (sonar el teléfono.)
En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (sonar el timbre.)

5.10. Sabor.

Gusto (12):

En B2 (NG 5.10): Sabor. (gusto raro.)
En B2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas.

Sabor (4):

En B1 (NE 5.5): Platos. (sabor bueno.)
En B2 (NG 5.10): Sabor. (sabor delicioso.)

Sabroso (6):

En B2 (NG 5.10): Sabor.
En B2 (NE 5.5): Platos.

Soso (2):

En B1 (NE 5.5): Platos.
En B2 (NG 5.10): Sabor.

5.11. Olor.

Olfato (2):

En B2 (NG 5.11): Olor.
En B2 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas.

Olor (4):

En B1 (NG 5.11): Olor. (olor suave.)
En B2 (NG 5.11): Olor. (olor intenso.)

5.12. Color.

Color (13):

En A2 (NG 1.4): Cualidad general. (<i>¿De qué color es?</i>)
En A2 (NG 5.12): Color.
En B2 (NG 5.12): Color. (color triste.)

5.13. Edad, vejez.

Experto (2):

En B2 (NG 5.13): Edad, vejez.
En B2 (NE 7.6): Característica de un trabajador.

Anciano (5):

En B1 (NE 3.1.6): Edad.
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez.

Pudrir (3):

En B2 (NG 5.13): Edad, vejez. (pudrirse)
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (pudrirse.)

5.15. Limpieza.

Suciedad (3):

En B2 (NG 5.15): Limpieza.
En B2 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa.
En B2 (NE 13.6): Higiene.

Limpieza (8):

En B2 (NG 5.15): Limpieza. (<i>personal de limpieza.</i>)
En B2 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa.

Asqueroso (4):

En B2 (NG 5.10): Sabor. (sabor asqueroso.)
En B2 (NG 5.11): Olor. (olor asqueroso.)
En B2 (NG 5.15): Limpieza.

6. Nociones evaluativas.

6.1. Evaluación general.

Crítica (12):

En B2 (NG 6.1): Evaluación general.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación. (formular una crítica.)
En B2 (NE 9.4): Prensa escrita.

Informe (3):

En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (hacer un informe.)
En B2 (NG 6.1): Evaluación general.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

Excelente (3):

En B2 (NG 6.1): Evaluación general.
En B2 (NG 6.4): Calidad.

Genial (5):

En B2 (NG 6.1): Evaluación general.
En B2 (NG 6.13): Capacidad, competencia.

Ridículo (5):

En B2 (NG 6.1): Evaluación general.
En B2 (NG 6.3): Atractivo.

Objetivo (10):

En B2 (NG 4.3.8): Finalización. (conseguir un objetivo.)
En B2 (NG 6.1): Evaluación general.

Justo (7):

En B2 (NG 6.1): Evaluación general.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (comercio justo.)

6.2. Valor, precio.

Gasto (3):

En B2 (NG 6.2): Valor, precio.
En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero.

Inversión (4):

En B2 (NG 6.2): Valor, precio.
En B2 (NE 15.1.2): Mercado financiero.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (hacer una inversión.)

Cobrar (12):

En B1 (NE 12.4): Pagos. (cobrar intereses.)
En B2 (NG 6.2): Valor, precio.
En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (cobrar un sueldo.)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (cobrar dinero.)

Aumentar (2):

En B1 (NG 2.2): Cantidad relativa.
En B1 (NG 2.3): Aumento, disminución.
En B1 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (aumentar el precio.)
En B2 (NG 6.2): Valor, precio. (aumentar el precio.)
En B2 (NE 4.1): Relaciones familiares. (aumentar la familia.)
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (aumentar el número de desempleados.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (aumentar la velocidad.)

Invertir (4):

En B2 (NG 6.2): Valor, precio.
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (invertir dinero.)

6.3. Atractivo.

Encantador (2):

En B2 (NG 4.3.13): Cambio. (volverse encantador.)
En B2 (NG 6.3): Atractivo.

6.8. Corrección.

Equivocar (5):

En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (equivocarse)
En B2 (NG 6.8): Corrección. (equivocarse)

Acertar (9):

En B2 (NG 6.8): Corrección.
En B2 (NE 8.3): Deportes.

6.9. Precisión, claridad.

Oscuro (10):

En A1 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (<i>Tiene el pelo oscuro.</i>)
En B2 (NG 6.9): Precisión, claridad.

6.10. Interés.

Sorprendente (2):

En B2 (NG 6.10): Interés.
En B2 (NG 6.15): Normalidad.

Aburrir (4):

En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (aburrirse)
En B1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (aburrirse)
En B2 (NG 6.10): Interés. (<i>Me aburre oír siempre lo mismo.</i>)

6.11. Éxito, logro.

Triunfo (10):

En B2 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B2 (NE 8.3): Deportes.

Medalla (4):

En B2 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B2 (NE 8.3): Deportes. (ganar una medalla.)

Vencer (15):

En B2 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B2 (NE 8.3): Deportes.

Aprobar (4):

En A2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones.
En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (aprobar un control.)
En B2 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (aprobar una ley.)

6.12. Utilidad, uso.

Servicio (19):

En B2 (NG 6.12): Utilidad, uso.
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (desarrollar un servicio.)
En B2 (NE 11.8): Servicios de abastecimiento público. (servicio de limpieza.)

Inútil (3):

En B2 (NG 6.12): Utilidad, uso.
En B2 (NG 6.13): Capacidad, competencia.

Gastar (5):

En B1 (NE 15.1.1): Economía y dinero.
En B2 (NG 6.12): Utilidad, uso. (gastarse)

6.13. Capacidad, competencia.

Componente (3):

En B2 (NG 6.13): Capacidad, competencia.

En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.

Capaz (8):

En B2 (NG 6.13): Capacidad, competencia.

En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.

Incapaz (4):

En B2 (NG 6.13): Capacidad, competencia.

En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.

6.14. Importancia.

Secundario (7):

En B2 (NG 6.14): Importancia.
--

En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (papel secundario.)

Grave (9):

En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (sonido grave.)
--

En B2 (NG 6.14): Importancia.
--

En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (enfermedad grave.)
--

En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (herida grave.)
--

Serio (6):

En A1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
--

En B2 (NG 6.14): Importancia.
--

Básico (4):

En B2 (NG 6.14): Importancia.
--

En B2 (NE 12.3): Alimentación. (alimento básico.)

6.15. Normalidad.

Curioso (8):

En B2 (NG 6.15): Normalidad.

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
--

Sorprender (4):

En B2 (NG 6.15): Normalidad. (sorprenderse)
En B2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (sorprenderse.)

6.16. Facilidad.

Duro (16):

En B1 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.
En B1 (NE 5.4): Recetas.
En B2 (NG 6.16): Facilidad.

7. Nociones mentales.

7.1. Reflexión, conocimiento.

Conocimiento (8):

En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (<i>tener conocimientos de lengua.</i>)
En B2 (NE 19.2): Filosofía.

Preguntar (2):

En A2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En A2 (NE 9.1): Información y comunicación.
En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (preguntar una duda)

Interpretar (8):

En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En B2 (NE 18.4): Literatura. (interpretar un texto.)
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (interpretar un papel.)

Investigar (3):

En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En B2 (NE 15.2): Renta. (investigar el delito fiscal.)
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Informar (6):

En B1 (NE 9.1): Información y comunicación.
En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (informarse)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

Plantear (4):

En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (plantear una duda.)
En B2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (plantear una duda.)

Consultar (4):

En A2 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (consultar un plano.)
En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (consultar una duda.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

7.2. Expresión verbal.

Comunicación (9):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación. (comunicación telefónica.)

Comentario (4):

En B1 (NE 9.1): Información y comunicación.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer un comentario.)
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.

Debate (2):

En B1 (NE 9.5): Televisión y radio.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

Tema (11):

En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (escoger un tema.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal. (<i>tratar un tema.</i>)
En B2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (discutir un tema.)
En B2 (NE 18.4): Literatura.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Discurso (11):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (discurso electoral.)

Recado (12):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (dejar un recado.)
En B1 (NE 9.1): Información y comunicación. (dejar un recado.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.

Exposición (10):

En A1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.
En A1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura.
En A2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones. (organizar una exposición.)

Presentación (7):

En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (hacer una presentación.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.

Discreto (6):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.

Introducir (9):

En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (introducir datos en el ordenador.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales.(introducir una técnica.)

Resumir (4):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 18.4): Literatura. (resumir un texto.)

Describir (2):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 18.4): Literatura.

Publicar (5):

En B1 (NE 9.4): Prensa escrita. (publicar una noticia.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 15.3.3): Publicidad, mercadotecnia.
En B2 (NE 18.4): Literatura. (publicar un libro.)

Comentar (2):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.

Anunciar (4):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (anunciar un vuelo.)
En B2 (NE 15.3.3): Publicidad, mercadotecnia.

Comunicar (9):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.
En B2 (NE 15.3.3): Publicidad, mercadotecnia.

Avisar (4):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 15.3.3): Publicidad, mercadotecnia.

Solicitar (5):

En B1 (NE 3.2): Documentación. (solicitar un documento.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (solicitar una beca.)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (solicitar una hipoteca.)

Confesar (5):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B2 (NE 19.1): Religión.

Opinar (4):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.

Presentar (17):

En A2 (NE 3.1.1): Nombre. (presentarse)
En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (presentar el currículum vitae.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal. (presentar un trabajo.)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (presentar un presupuesto.)
En B2 (NE 15.2): Renta. (presentar la declaración de la renta.)

Dar (53):

En A2 (NE 12.4): Pagos. (dar una propina.)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (dar una respuesta.)
En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (dar miedo.)
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (dar un beso.)
En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (dar una beca.)
En B1 (NE 9.1): Información y comunicación. (dar información.)
En B1 (NE 13.5): Medicina y medicamentos. (dar una receta.)
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal. (dar una explicación.)
En B2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (dar una patada.)
En B2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (dar asco.)
En B2 (NE 4.4): Actitudes y formas de comportarse. (dar apoyo.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (dar la vez.)
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (dar un infarto.)
En B2 (NE 20.6): Flora. (dar flor.)

Pedir (9):

En A2 (NE 5.1.5): Nacionalidad. (pedir la nacionalidad.)
En A2 (NE 5.7): Restaurante. (pedir el menú.)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (pedir una respuesta.)
En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (pedir una beca.)
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (pedir cita.)

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal. (pedir una explicación.)
En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (pedir un día libre.)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (pedir una hipoteca.)
En B2 (NE 12.1); Lugares, personas y actividades. (pedir la vez.)
En B2 (NE 12.4): Pagos. (pedir una factura.)

Nociones específicas:

1. Individuo: dimensión física.

1.2. Características físicas.

Expresión (11):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 1.2): Características físicas.

1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

Cruzar (17):

En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>Cruza el puente y después gira a la izquierda.</i>)
En B2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (cruzar los brazos.)
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (cruzar el océano.)

1.4. Ciclo de la vida y reproducción.

Maternidad (2):

En B2 (NE 1.4): Ciclo de la vida y reproducción.
En B2 (NG 4.1): Relaciones familiares.

Paternidad (3):

En B2 (NE 1.4): Ciclo de la vida y reproducción.
En B2 (NE 4.1): Relaciones familiares.

2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica.

2.1. Carácter y personalidad.

Ambición (2):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.

Constancia (3):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.

Inconstancia (2):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.

Egoísmo (2):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.

Generosidad (2):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.

Sensibilidad (3):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

Valentía (5):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.

Ambicioso (3):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.
En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.

Callado (2):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.

Solidario (4):

En B2 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NE 2.6): Valores personales.

2.2. Sentimientos y estados de ánimo.

Contento (8):

En A2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (estar contento.)
En B1 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (ponerse contento.)
En B2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo.

Feliz (4):

En B1 (NE 4.1): Relaciones familiares. (crecer feliz.)
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro. (final feliz.)
En B2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo.

Cansar (4):

En B1 (NE 2.3): Sensaciones y percepciones físicas. (cansarse)
En B2 (NE 2.2): Sentimientos y estados de ánimo. (cansarse)

2.6. Valores personales.

Justicia (7):

En B2 (NE 2.6): Valores personales.
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia.

3. Identidad personal.

3.1. Datos personales.

Madurar (4):

En B2 (NE 3.1.6): Edad.
En B2 (NE 20.6): Flora.

3.3. Objetos personales.

Cadena (19):

En B1 (NE 9.5): Televisión y radio. (cadena nacional.)
En B2 (NE 3.3): Objetos personales. (cadena de oro.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.

Reloj (3):

En A1 (NE 3.3): Objetos personales.
En B2 (NE 3.3): Objetos personales. (reloj digital.)

4. Relaciones personales.

4.1. Relaciones familiares.

Familiar (15):

En B2 (NG 5.10): Sabor. (gusto familiar.)
En B2 (NE 4.1): Relaciones familiares. (familiar cercano.)

Educación (5):

En B2 (NE 4.1): Relaciones familiares. (educarse)
En B2 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza. (educarse)

4.2. Relaciones sociales.

Amigo (10):

En A1 (NE 4.2): Relaciones sociales.
En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (buen amigo.)
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (amigo íntimo.)

Íntimo (5):

En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (amigo íntimo.)
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (ambiente íntimo.)

Antiguo (7):

En A2 (NG 5.13): Edad, vejez.

En B1 (NG 4.2.2): Pasado. (<i>Un edificio antiguo.</i>)
En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. (casco antiguo.)
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (antiguo amigo.)

Viejo (12):

En A1 (NG 5.13): Edad, vejez.
En A1 (NE 3.1.6): Edad.
En A1 (NE 10.2.4): Condiciones.
En A2 (NG 5.13): Edad, vejez.
En B1 (NG 5.13): Edad, vejez. (parecer un viejo.)
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (viejo amigo.)

Miembro (7):

En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales.
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Enemigo (6):

En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales.
En B2 (NE 17.4): Ejército.

Relación (11):

En B1 (NE 4.2): Relaciones sociales. (tener una relación.)
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (relación amistosa.)

Reunión (2):

En A2 (NE 4.2): Relaciones sociales.
En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (reunión formal.)
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (reunión de vecinos.)

Mantener (11):

En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (mantener una relación.)
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación. (mantener la comunicación.)
En B2 (NE 13.7): Estética. (mantenerse bien.)

Romper (24):

En B1 (NG 5.3): Consistencia, resistencia. (romper(se))
En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (romperse una pierna.)
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (romper una relación.)

Despedir (9):

En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo.
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (despedirse calurosamente.)

Felicitar (2):

En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.
En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (felicitar cordialmente.)

4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.

Santo (16):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales.
En B1 (NE 19.1): Religión
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.

Aniversario (3):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales. <i>(El día de nuestro aniversario fuimos a un sitio muy romántico.)</i>
En B1 (NG 5.13): Edad, vejez.
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.

Banquete (2):

En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.
En B2 (NE 5.7): Restaurante.

Marcha (13):

En B1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (hacer una marcha.)
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (marcha nupcial.)

Fiesta (9):

En A1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.
--

En A2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta de cumpleaños.)
En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta típica.)
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta nacional.)

Religioso (4):

En B1 (NE 3.1.8): Estado civil. (boda religiosa.)
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta religiosa.)
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (educación religiosa.)
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad. (mayoría religiosa.)
En B2 (NE 18.2): Música y danza. (música religiosa.)
En B2 (NE 19.1): Religión. (secta religiosa.)

Oficial (13):

En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta oficial.)
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación. (comunicación oficial.)
En B2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (carta oficial.)
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (viaje oficial.)
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (coche oficial)

Sencillo (12):

En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.
En B1 (NG 6.16): Facilidad.
En B1 (NE 5.7): Restaurante. (restaurante sencillo.)
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (acto sencillo.)

Formal (6):

En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (reunión formal.)
En B1 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (carta formal.)
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (ceremonia formal.)

Informal (4):

En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (reunión informal.)
En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (acto informal.)

4.4. Actitudes y formas de comportarse.

Habilidad (4):

En B2 (NE 4.4): Actitudes y formas de comportarse.
En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.

5. Alimentación.

5.1. Dieta y nutrición.

Alimento (6):

En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (alimento pesado.)
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (alimento fresco.)
En B2 (NE 5.4): Recetas. (cocinar un alimento.)
En B2 (NE 12.3): Alimentación. (alimento básico.)

Producto (3):

En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (producto natural.)
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (producto fresco.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B2 (NE 12.3): Alimentación. (producto natural.)
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Orgánico (5):

En B1 (NE 16.5): Física y química.
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (alimento orgánico.)

Comida (5):

En A1 (NE 5.1): Dieta y nutrición.
En A2 (NE 5.7): Restaurante. (comida china.)
En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (comida pesada.)
En B1 (NE 5.7): Restaurante. (comida casera.)

En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (comida escasa.)
En B2 (NE 5.4): Recetas. (preparar una comida.)
En B2 (NE 12.3): Alimentación. (comida pesada.)

Comer (13):

En A1 (NE 5.1): Dieta y nutrición.
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (comer moderadamente.)

Cortar (31):

En B1 (NE 5.4): Recetas. (cortar el pan.)
En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (cortar(se) un dedo.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (cortar una palabra.)
En B2 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (cortarse la digestión.)
En B2 (NE 13.6): Higiene. (cortarse las uñas.)

5.2. Bebida.

Agua (16):

En A1 (NE 13.4): Higiene.
En B1 (NE 5.4): Recetas. (hervir agua.)
En B2 (NE 5.2): Bebida. (agua potable.)
En B2 (NE 5.4): Recetas. (calentar agua.)

Mamar (7):

En B2 (NE 5.2): Bebida.
En B2 (NE 20.5): Fauna.

5.3. Alimentos.

Piel (4):

En A2 (NG 5.4): Materia.
En B1 (NE 1.1): Partes del cuerpo.
En B2 (NE 5.3): Alimentos.

Queso (3):

En A2 (NE 5.3): Alimentos.
En B2 (NE 5.3): Alimentos. (queso fresco.)

Azul (4):

En A1 (NG 5.12): Color.
En B2 (NE 5.3): Alimentos. (queso azul.)

Pan (8):

En A1 (NE 5.3): Alimentos.
En B1 (NE 5.4): Recetas. (cortar el pan.)
En B2 (NE 5.3): Alimentos. (pan integral.)

5.4. Recetas.

Preparar (7):

En B2 (NE 5.4): Recetas. (preparar una comida.)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (preparar un presupuesto.)

Servir (20):

En B1 (NE 5.2): Bebida. (servir una bebida.)
En B2 (NE 5.4): Recetas. (servir una comida.)
En B2 (NE 5.7): Restaurante. (servir una mesa.)

Cocinar (4):

En A2 (NE 5.4): Recetas.
En B2 (NE 5.4): Recetas. (cocinar un plato.)

Calentar (7):

En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (calentar (se))
En B2 (NE 5.4): Recetas. (calentar agua.)
En B2 (NE 8.3): Deportes.

5.5. Platos.

Ración (7):

En B1 (NE 5.7): Restaurante. (tomar una ración.)
En B2 (NE 5.5): Platos.

5.7. Restaurante.

Salón (6):

En A1 (NE 10.2.2): Partes.
En B2 (NE 5.7): Restaurante.

Montar (19):

En B1 (NG 4.3.7): Inicio. (montar un negocio.)
En B2 (NE 5.7): Restaurante. (montar un restaurante.)
En B2 (NE 8.2): Espectáculo y exposiciones. (montar una exposición.)
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (montar un viaje.)

Atender (7):

En B1 (NE 9.3): Teléfono. (atender una llamada.)
En B2 (NE 5.7): Restaurante. (atender una mesa.)

6. Educación.

6.1. Centros e instituciones educativas.

Colegio (5):

En A1 (NE 20.3.1): Ciudad.
En A2 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas.
En B1 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (colegio público.)
En B2 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (colegio bilingüe.)

6.3. Sistema educativo.

Materia (9):

En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (materia trimestral.)

Curso (12):

En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (aprobar el curso.)
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (curso elemental.)

Formación (5):

En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (tener formación.)
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (formación continua.)

Educación (4):

En A2 (NE 17.1.2): Conducta social.
En B2 (NE 2.5): Modales y comportamiento. (tener educación.)
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (educación primaria.)
En B2 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza.

Público (9):

En A2 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (biblioteca pública.)
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (educación pública.)

Privado (7):

En B1 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (colegio privado.)
En B1 (NE 9.5): Televisión y radio. (cadena privado.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (seguro privado.)
En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (educación privada.)
En B2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (carta privada.)

Enseñanza (4):

En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (enseñanza presencial.)
En B2 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza.

Congreso (6):

En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno.
En B2 (NE 6.3): Sistema educativo.

Conceder (3):

En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (conceder una beca.)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (conceder una hipoteca.)

6.4. Aprendizaje y enseñanza.

Brillante (3):

En B2 (NG 5.12): Color. (color brillante.)
En B2 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza. (alumno brillante.)
En B2 (NE 13.6): Higiene. (pelo brillante.)

Deducir (3):

En B2 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza.
En B2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (deducir una regla.)

Recibir (14):

En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita.
En A2 (NE 9.6): Internet. (recibir un mensaje electrónico.)
En A2 (NE 11.1): Servicio postal. (recibir una carta.)
En B1 (NE 9.3): Teléfono. (recibir una llamada.)
En B1 (NE 11.5): Servicios sociales. (recibir una ayuda.)
En B2 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza. (recibir clases.)
En B2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (recibir la correspondencia.)

Tomar (36):

En A2 (NE 5.7): Restaurante. (tomar una sopa.)
En A2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (tomar algo.)
En A2 (NE 13.5): Medicina y medicamentos. (tomar una medicina.)
En A2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (tomar un taxi.)
En B1 (NE 5.7): Restaurante. (tomar un aperitivo.)
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (tomar notas.)
En B1 (NE 18.5): Fotografía. (tomar una foto.)
En B2 (NE 6.4): Aprendizaje y enseñanza. (tomar clases.)

6.5. Exámenes y calificaciones.

Examen (2):

En A1 (NE 6.3): Sistema educativo.
En A1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (hacer un examen.)
En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer un examen.)
En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (aprobar un examen oral.)
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (examen parcial.)

Prueba (14):

En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (prueba anual.)
En B2 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia.

Control (9):

En B1 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones.
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (control parcial.)

Final (4):

En B1 (NG 4.3.8): Finalización. (<i>el final de las vacaciones .</i>)
En B1 (NE 18.6): Cine y teatro. (final feliz.)
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (control final.)

Nota (20):

En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (escribir una nota.)
En B1 (NG 6.1): Evaluación general. (tener una buena nota.)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (poner una nota.)
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (nota final.)
En B2 (NE 18.2): Música y danza. (nota (musical).)

Sacar (31):

En B1 (NE 18.5): Fotografía. (sacar una foto.)
En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (sacar un sobresaliente.)
En B2 (NE 8.4): Juegos. (sacar una carta.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (sacar (se) el carné de conducir.)

6.6. Estudios y titulaciones.

Titular (5):

En B2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (titularse)
En B2 (NE 9.4): Prensa escrita.

Dejar (21):

En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (dejar una nota.)
En A2 (NE 12.4): Pagos. (dejar una propina.)
En B1 (NG 4.3.8): Finalización. (<i>Ha dejado los estudios..</i>)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (dejar un mensaje.)

En B1 (NE 9.1): Información y comunicación. (dejar un recado.)
En B2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (dejar los estudios.)
En B2 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa. (dejar la cama hecha.)
En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (dejar dinero.)

Continuar (3):

En B1 (NG 4.3.9): Continuación.
En B2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (continuar los estudios.)

Completar (3):

En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (completar los estudios.)

7. Trabajo.

7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo.

Granja (3):

En B2 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
En B2 (NE 20.3.2): Campo.

Cable (5):

En B2 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
En B2 (NE 10.4.2): Electrodomésticos.

Enchufe (6):

En B2 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (poner un enchufe.)
En B2 (NE 10.4.1): Electrodomésticos.

Delantal (4):

En B2 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
En B2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.

7.3. Actividad laboral.

Empleo (3):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral.
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo
En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

Ocupación (6):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral.
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo
En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

Contrato (2):

En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales.
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (contrato temporal.)
En B2 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (firmar un contrato.)

Trabajo (12):

En A1 (NE 7.3): Actividad laboral.
En A1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales.
En B2 (NG 7.2): Expresión verbal. (presentar un trabajo.)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (trabajo físico.)
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (conseguir un trabajo.)

Realizar (4):

En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (realizar una entrevista.)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (realizar un presupuesto.)

Negociar (4):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (negociar un contrato.)
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Firmar (2):

En A1 (NE 3.1.1): Nombre.
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (firmar un contrato.)
En B2 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (firmar una hipoteca.)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (firmar cheque.)

Renovar (7):

En B1 (NE 3.2): Documentación. (renovar un documento.)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (renovar un contrato.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (renovar el carné de conducir.)

Arreglar (5):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (arreglar un interruptor.)
En B2 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa. (arreglar la casa.)

7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo.

Carta (6):

En A1 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (escribir una carta.)
En A1 (NE 11.1): Servicio postal.
En A2 (NE 5.7): Restaurante. (pedir la carta.)
En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (enviar una carta.)
En A2 (NE 11.1): Servicio postal. (recibir una carta.)
En B1 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (carta formal.)
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (carta de despido.)
En B2 (NE 8.4): Juegos. (sacar una carta.)
En B2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (carta confidencial)
En B2 (NE 11.1): Servicios postal. (carta certificada.)

Subir (21):

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (subir la temperatura.) (<i>Parece que van a subir las temperaturas.</i>)
En B1 (NG 6.2): Valor, precio. (subir el precio.)
En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (subir el sueldo.)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (subir el precio.)
En B1 (NE 15.1.2): Mercado financiero. (subir los intereses.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (subir el precio.)
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (subir el paro.)
En B2 (NE 15.1.2): Mercado financiero. (subir la bolsa.)
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidente geográficos. (subir la marea.)

Bajar (20):

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>Para ir a la cafetería hay que bajar las escaleras.</i>)
En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (bajar la temperatura.)
En B1 (NG 6.2): Valor, precio. (bajar el precio.)
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. (bajar las manos.)
En B1 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (bajar el sueldo.)
En B1 (NE 9.6): Internet. (bajarse un programa.)
En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (bajar el precio.)
En B1 (NE 15.1.2): Mercado financiero. (bajar los intereses.)
En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (bajar el precio.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (bajarse un programa.)
En B2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (bajar el paro.)
En B2 (NE 15.1.2): Mercado financiero. (bajar la bolsa.)
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidente geográficos. (bajar la marea.)

7.5. Derechos y obligaciones laborales.

Día (8):

En A1 (NG 4.1): Referencias generales.
En A1 (NG 4.3.11): Duración, transcurso.
En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (día festivo.)
En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (día laborable.)

Laborable (2):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (día laborable.)
En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (día laborable.)

Festivo (4):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (día festivo.)
En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (día festivo.)

Contratar (2):

En B1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (contratar un viaje organizado.)
En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales.
En B2 (NE 9.3): Teléfono. (contratar la tarifa plana.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (contratar un seguro.)

Retirar (13):

En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (retirarse)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (retirar dinero.)

7.6. Características de un trabajador.

Experiencia (5):

En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (tener experiencia.)
En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.

Cualificado (4):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (trabajo cualificado.)
En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.

Profesional (5):

En B2 (NE 4.2): Relaciones sociales. (relación profesional.)
En B2 (NE 7.6): Características de un trabajador.

8. Ocio.

8.1. Tiempo libre y entretenimiento.

Parque (12):

En A1 (NE 20.3.1): Ciudad.
En B2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (parque natural.)

Natural (16):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (día natural.)
En B1 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NG 6.15): Normalidad.
En B1 (NE 5.1): Dieta y nutrición. (producto natural.)
En B1 (NE 5.3): Alimentos. (yogur natural.)
En B2 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (parque natural.)
En B2 (NE 12.3): Alimentación. (producto natural.)
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (paisaje natural.)
En B2 (NE 20.6): Flora. (flor natural.)

En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (catástrofe natural.)
--

8.2. Espectáculos y exposiciones.

Muestra (14):

En B2 (NE 8.2): Espectáculo y exposiciones.

En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (muestra de arte.)
--

Taquilla (6):

En B2 (NE 8.2): Espectáculo y exposiciones.

En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Organizar (4):

En B1 (NG 3.7): Orden.

En B1 (NG 6.9): Precisión, claridad.

En B2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones. (organizar una exposición.)
--

En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (organizar un viaje.)

8.3. Deportes.

Estadio (5):

En B2 (NE 8.3): Deportes.

En B2 (NE 20.3.1): Ciudad. (estadio municipal.)

Socio (2):

En A2 (NE 4.2): Relaciones sociales.

En B2 (NE 8.3): Deportes.

En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Victoria (3):

En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.

En B2 (NE 8.3): Deportes.

Sufrir (9):

En B2 (NE 8.3): Deportes. (sufrir una lesión.)
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (sufrir una enfermedad.)

8.4. Juegos.

Juego (19):

En A1 (NG 8.4): Juegos.
En B1 (NE 8.4): Juegos. (juego de mesa.)
En B2 (NE 8.4): Juegos. (juego limpio.)

Jugar (21):

En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B2 (NE 8.4): Juegos. (jugar una partida.)

Echar (48):

En B2 (NE 8.4): Juegos. (echar una carta.)
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (echar una película.)

Entender (18):

En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En B2 (NE 8.4): Juegos. (entender las reglas del juego.)

Explicar (6):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (explicar un tema.)
En B2 (NE 8.4): Juegos. (explicar las reglas del juego.)

Saltar (27):

En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B1 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En B2 (NE 8.4): Juegos. (saltarse las reglas del juego.)

9. Información y medios de comunicación.

9.1. Información y comunicación.

Noticia (4):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B1 (NE 9.1): Información y comunicación.
En B1 (NE 9.4): Prensa escrita. (redactar una noticia.)
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación. (noticia fiable.)

Declarar (9):

En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.
En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes.

Conocer (8):

En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento.
En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación. (conocer un rumor.)

9.2. Correspondencia escrita.

Abrir (34):

En A1 (NG 5.14): Accesibilidad.
En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (abrir un regalo.)
En B1 (NE 11.3): Servicios financieros. (abrir una cuenta.)
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (abrir un documento.)
En B2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (abrir la correspondencia.)

Enviar (2):

En A2 (NE 7.3): Actividad laboral. (enviar un fax)
En A2 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (enviar el currículum)
En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita.
En A2 (NE 9.6): Internet. (enviar un mensaje electrónico.)
En A2 (NE 11.1): Servicio postal. (enviar una carta.)
En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección.
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (enviar un correo.)
En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo. (enviar una carta de presentación.)
En B2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (enviar la correspondencia.)
En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (enviar dinero.)

9.3. Teléfono.

Teléfono (3):

En A1 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
En A1 (NE 9.1): Información y comunicación.
En A1 (NE 9.3): Teléfono. (teléfono fijo.)
En A1 (NE 10.2.4): Condiciones. (tener teléfono.)
En B1 (NG 5.8): Audibilidad, audición. (sonar el teléfono.)
En B2 (NE 9.3): Teléfono. (teléfono digital.)

Digital (7):

En B1 (NE 18.5): Fotografía. (foto digital.)
En B2 (NE 3.3): Objetos personales. (reloj digital.)
En B2 (NE 9.3): Teléfono. (teléfono digital.)
En B2 (NE 9.5): Televisión y radio. (televisión digital.)

Analógico (4):

En B2 (NE 3.3): Objetos personales. (reloj analógico.)
En B2 (NE 9.3): Teléfono. (teléfono analógico.)

Línea (27):

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (seguir una línea.)
En B2 (NE 9.3): Teléfono. (línea telefónica.)
En B2 (NE 16.3): Matemáticas. (línea diagonal.)

Red (11):

En B2 (NE 9.3): Teléfono. (red telefónica.)
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (red de prostitución.)

Compañía (5):

En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B2 (NE 9.3): Teléfono. (compañía telefónica.)
En B2 (NE 11.8): Servicios de abastecimiento público. (compañía eléctrica.)

9.4. Prensa escrita.

Crónico (7):

En B2 (NE 9.4): Prensa escrita.
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (enfermedad crónica.)

Editor (4):

En B2 (NE 9.4): Prensa escrita.
En B2 (NE 18.4): Literatura.

Corresponsal (2):

En B2 (NE 9.4): Prensa escrita.
En B2 (NE 9.5): Televisión y radio.

Redacción (4):

En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (hacer una redacción.)
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (corregir una redacción.)
En B2 (NE 9.4): Prensa escrita.

Prensa (5):

En B1 (NE 9.4): Prensa escrita.
En B2 (NE 9.4): Prensa escrita. (prensa escrita.)

Rosa (13):

En A2 (NE 20.6): Flora.
En B2 (NE 9.4): Prensa escrita. (prensa rosa.)

9.5. Televisión y radio.

Programa (15):

En A2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En A2 (NE 9.5): Televisión y radio.
En A2 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías.
En B1 (NE 9.6): Internet.
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (bajarse un programa.)
En B2 (NE 9.5): Televisión y radio. (programa televisivo.)
En B2 (NE 9.6): Internet. (instalar un programa.)

En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (programa electoral.)

Cámara (22):

En B2 (NE 9.5): Televisión y radio.
--

En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Televisión (3):

En A1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (ver la televisión.)
--

En A1 (NE 9.1): Información y comunicación.

En A1 (NE 10.4.2): Electrodomésticos.

En B2 (NE 9.5): Televisión y radio. (televisión digital.)
--

9.6. Internet.

Manejar (6):

En B2 (NE 9.6): Internet.

En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.

Entrar (31):

En A1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
--

En B2 (NE 9.6): Internet. (entrar un virus.)

Atacar (17):

En B2 (NE 9.6): Internet. (atacar un virus.)

En B2 (NE 17.4): Ejército.

10. Vivienda.

10.1. Acciones relacionadas con la vivienda.

Fontanería (3):

En B2 (NE 10.1.1): Construcción.

En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

Carpintería (3):

En B2 (NE 10.1.1): Construcción.
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

Reformar (5):

En B2 (NE 10.1.1): Construcción.
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (reformular una ley.)

Alojamiento (4):

En A2 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (buscar alojamiento.)
En B2 (NE 10.1.3): Ocupación.

10.2. Características de la vivienda.

Acogedor (2):

En B2 (NE 10.2.4): Condiciones.
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (ambiente acogedor.)

10.3. Actividades domésticas.

Suavizante (3):

En B2 (NE 10.3.1): Limpieza de la casa.
En B2 (NE 13.7): Estética. (crema suavizante.)

Ambiente (9):

En B1 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (ambiente moderno.)
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (ambiente cálido.)

Iluminación (5):

En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (iluminación directa.)
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Luz (15):

En A2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (<i>El apartamento tiene mucha luz.</i>)
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (luz suave.)

Suave (6):

En B1 (NG 5.4): Textura.
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (<i>una música suave.</i>)
En B1 (NG 5.10): Sabor.
En B1 (NG 5.11): Olor. (olor suave.)
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (luz suave.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima suave.)

Alegre (11):

En A1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B2 (NG 5.12): Color. (color alegre.)
En B2 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (luz alegre.)

10.4. Objetos domésticos.

Interruptor (2):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (arreglar un interruptor.)
En B2 (NE 10.4.2): Electrodomésticos.

11. Servicios.

11.1. Servicio postal.

Correo (8):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (poner un correo.)
En B2 (NE 11.1): Servicio postal. (correo ordinario.)

Postal (2):

En A1 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (escribir una postal.)
En A1 (NE 11.1): Servicio postal.
En A2 (NE 9.2): Correspondencia escrita. (recibir una postal)
En A2 (NE 11.1): Servicios postal. (enviar una postal.)
En B2 (NE 11.1): Servicio postal. (correo postal.)

Cheque (3):

En A2 (NE 15.1.1): Economía y dinero.
En B2 (NE 11.1): Servicio postal. (cheque postal.)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (cobrar un cheque.)

En B2 (NE 12.4): Pagos.

11.3. Servicios financieros.

Ahorro (3):

En B2 (NE 11.3): Servicios financieros.
--

En B2 (NE 15.1.2): Mercado financiero.
--

Hipoteca (3):

En B1 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (pagar la hipoteca.)
--

En B1 (NE 15.1.1): Economía y dinero.

En B2 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (firmar una hipoteca.)
--

En B2 (NE 11.3): Servicios financieros.
--

Préstamo (4):

En B2 (NE 11.3): Servicios financieros.
--

En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero.

Dinero (8):

En A1 (NE 11.3): Servicios financieros.

En A1 (NE 12.4): Pagos.

En A1 (NE 15.1.1): Economía y dinero.

En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (invertir dinero.)

En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (enviar dinero.)
--

Pagar (6):

En A1 (NG 6.2): Valor, precio.

En B1 (NE 10.1.2): Compra y alquiler. (pagar el piso.)
--

En B1 (NE 12.4): Pagos. (pagar intereses.)
--

En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (pagar un crédito.)
--

En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (pagar una multa.)
--

11.6. Servicios de protección y seguridad.

Secuestro (4):

En B2 (NE 18.6): Servicios de protección y seguridad.
--

En B2 (NE 17.3): Ley y justicia

Pista (10):

En B2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones. (pista de baile.)
En B2 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia.

Coartada (2):

En B2 (NE 11.6): Servicios de protección y seguridad.
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia.

11.7. Servicios sociales.

Trabajador (4):

En A1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B2 (NE 11.7): Servicios sociales. (trabajador social.)
En B2 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (trabajador social.)

Social (3):

En B2 (NE 11.7): Servicios sociales. (trabajador social.)
En B2 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (trabajador social.)

Cooperar (3):

En B2 (NE 11.7): Servicios sociales.
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

11.8. Servicios de abastecimiento público.

Farola (2):

En B2 (NE 11.8): Servicios de abastecimiento público.
En B2 (NE 20.3.1): Ciudad.

Eléctrico (4):

En A2 (NE 10.4.2): Electrodomésticos. (cocina eléctrica.)
En B2 (NE 11.8): Servicios de abastecimiento público. (compañía eléctrica.)
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera. (energía eléctrica.)

En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (energía eléctrica.)

Regar (7):

En B1 (NG 5.6): Humedad, sequedad. (<i>regar las plantas.</i>)
En B1 (NE 20.3.2): Campo.
En B1 (NE 20.6): Flora. (regar las plantas.)
En B2 (NE 11.8): Servicios de abastecimiento público. (regar los jardines.)

12. Compras, tiendas y establecimientos.

12.1. Lugares, personas y actividades.

Comercio (8):

En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (comercio exterior.)
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (comercio de mercancías.)

Artículo (8):

En B1 (NE 9.4): Prensa escrita. (publicar un artículo.)
En B2 (NE 9.4): Prensa escrita. (artículo de opinión.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Mercancía (2):

En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (mercancía nacional.)

Comercial (4):

En A2 (NE 7.1): Profesiones y cargos.
En A2 (NE 20.3.1): Ciudad. (calle comercial.)
En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. (barrio comercial.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Horario (6):

En A1 (NE 6.3): Sistema educativo.
En A1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes.
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (horario comercial.)

12.2. Ropa, calzado y complementos.

Hilo (10):

En B2 (NE 12.2): Ropa, calzado y complementos.
En B2 (NE 13.6): Higiene. (hilo dental.)

12.4. Pagos.

Factura (4):

En B2 (NE 9.3): Teléfono. (factura del teléfono.)
En B2 (NE 12.4): Pagos.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Recibo (6):

En B2 (NE 9.3): Teléfono. (recibo del teléfono.)
En B2 (NE 11.3): Servicios financieros. (domiciliar un recibo.)
En B2 (NE 12.4): Pagos.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Presupuesto (4):

En B1 (NE 7.3): Actividad laboral. (hacer un presupuesto.)
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (realizar un presupuesto.)
En B2 (NE 12.4): Pagos.

Salir (40):

En A1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En A1 (NG 4.3.5): Anticipación. (salir temprano.) (<i>Los lunes salgo de casa temprano.</i>)
En A1 (NG 4.3.6): Retraso. (salir tarde.)
En B1 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (salir voluntario.)
En B2 (NE 12.4): Pagos. (salir gratis.)
En B2 (NE 20.1): Universo y espacio. (salir el sol.)

Ser (16):

En A1 (NG 1.4): Cualidad general. (<i>Mi coche es blanco.</i>)
En A1 (NG 1.5): Acontecimiento. (<i>La clase es el lunes por la tarde.</i>)
En A1 (NG 4.3.5): Anticipación. (ser temprano.) (<i>Es temprano.</i>)
En A1 (NG 6.1): Evaluación general. (ser interesante.)
En A1 (NG 6.2): Valor, precio. (<i>¿Cuánto es?</i>)
En A1 (NG 6.4): Calidad. (ser bueno.)
En A1 (NE 1.2): Características físicas. (ser alto.)
En A1 (NE 7.1): Profesiones y cargos. (ser camarero.)
En A1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (ser interesante.)
En A2 (NG 1.6): Certeza, incertidumbre. (ser verdad.)
En A2 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>Es redondo.</i>)
En A2 (NG 6.4): Calidad. (ser mejor.)
En A2 (NE 1.2): Características físicas. (ser calvo.)
En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (ser callado.)
En B1 (NE 2.5): Modales y comportamiento. (ser educado.)
En B2 (NE 12.4): Pagos. (ser gratis.)

13. Salud e higiene.

13.1. Salud y enfermedades.

Leve (3):

En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (enfermedad leve.)
En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (herida leve.)

Terminal (7):

En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (enfermedad terminal.)

Cuidar (5):

En B1 (NE 11.7): Servicios sociales.
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (cuidar el medio ambiente.)
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (cuidarse)

Coger (30):

En A2 (NE 1.3): Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
En A2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (coger un taxi.)
En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección. (coger el camino.)
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (coger un virus.)

13.2. Heridas y traumatismos.

Herida (5):

En B1 (NE 13.2): Heridas y traumatismos.
En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (herida grave.)

13.3. Síntomas.

Fiebre (2):

En A2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (tener fiebre.)
En A2 (NE 13.3): Síntomas. (tener fiebre.)
En B2 (NE 13.3): Síntomas. (fiebre alta.)

Bajo (51):

En B2 (NE 6.5): Exámenes y calificaciones. (nota baja.)
En B2 (NE 13.3): Síntomas. (fiebre baja.)

13.4. Centros de asistencia sanitaria.

Radiografía (3):

En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (hacer una radiografía.)
En B2 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.

Escáner (3):

En B2 (NG 5.8): Visibilidad, visión. (hacer un escáner.)
En B2 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.
En B2 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías.

Revisión (2):

En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (hacerse una revisión.)
En B2 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (revisión dental.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (revisión anual.)

Dental (2):

En B2 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria. (revisión dental.)
En B2 (NE 13.6): Higiene. (seda dental.)

13.5. Medicina y medicamentos.

Gasa (4):

En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (poner una gasa.)
En B2 (NE 13.5): Medicina y medicamentos.

Venda (2):

En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (poner una venda.)
En B2 (NE 13.5): Medicina y medicamentos.

Mínimo (6):

En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (temperatura mínima.) (<i>Esta noche la temperatura mínima ha llegado a los 5 grados bajo cero.</i>)
En B2 (NE 13.5): Medicina y medicamentos. (dosis mínima.)

13.6. Higiene.

Seda (5):

En B1 (NG 5.6): Materia.
En B2 (NE 13.6): Higiene. (seda dental.)

Pelo (19):

En A1 (NE 1.1): Partes del cuerpo.
En A1 (NE 13.6): Higiene. (lavarse el pelo.)
En B2 (NE 13.6): Higiene. (pelo graso.)

13.7. Estética.

Maquillaje (2):

En B2 (NE 13.7): Estética.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Estética (9):

En B2 (NE 13.7): Estética.
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

Centro (18):

En A1 (NE 20.3.1): Ciudad. ((el) centro.)
En B2 (NE 13.7): Estética. (centro de belleza.)

Crema (10):

En A2 (NE 13.6): Higiene.
En B2 (NE 13.7): Estética. (crema hidratante.)

Conservar (5):

En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (conservar el medio ambiente.)
En B2 (NE 13.7): Estética. (conservarse bien.)

14. Viajes, alojamiento y transporte.

14.1. Viajes.

Registrar (15):

En B2 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (registrar el equipaje.)
En B2 (NE 14.2): Alojamiento. (registrarse.)

Viaje (9):

En A2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (viaje corto.)
En B1 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (viaje de trabajo.)
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (viaje oficial.)

Verde (22):

En A1 (NG 5.12): Color.
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (bandera verde.)

Monte (8):

En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes.
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.

14.3. Sistema de transporte.

Carretera (2):

En A1 (NE 14.3.1): Red de transportes.
En A2 (NE 14.3.1): Red de transportes.
En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección. (coger la carretera.)
En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes. (carretera nacional.)

Nacional (3):

En B1 (NE 9.5): Televisión y radio. (cadena nacional.)
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes. (carretera nacional.)
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (vuelo nacional.)
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (mercancía nacional.)

Principal (9):

En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes. (carretera principal.)
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (papel principal.)

Segundario (7):

En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (educación secundaria.)
En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes. (carretera secundaria.)

Cruce (6):

En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes.
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (cruce peligroso.)

Autobús (2):

En A1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (perder el autobús.)
En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes. (autobús urbano.)

Peatón (2):

En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B2 (NE 20.3.1): Ciudad.

Coche (3):

En A1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (coche oficial.)

Transporte (4):

En A2 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad. <i>(El transporte público es muy bueno en esta ciudad.)</i>
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (transporte aéreo.)
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (transporte de mercancías.)

Accidente (10):

En B1 (NE 14.3.3): La conducción. (ver un accidente.)
En B2 (NE 11.4): Servicios sanitarios. (cubrir un accidente.)
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (accidente aéreo.)

Vuelo (15):

En A2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes.
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (vuelo directo.)

Cancelar (4):

En B1 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. <i>(cancelar un contrato.)</i>
En B1 (NG 1.5): Acontecimiento. <i>(cancelar una visita.)</i>
En B1 (NG 4.3.8): Finalización. <i>(cancelar una cuenta)</i>
En B2 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (cancelar un vuelo.)

Señal (16):

En B2 (NE 14.3.3): La conducción (señal (de tráfico).)
En B2 (NE 20.3.1): Ciudad.

Casco (21):

En B1 (NE 7.2): Lugares, herramientas y ropa de trabajo.
--

En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. (casco histórico.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (casco homologado.)

Cinturón (6):

En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (cinturón homologado.)

Silla (6):

En A1 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula.
En A1 (NE 10.4.1): Muebles y objetos domésticos.
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (silla homologada.)

Dirección (13):

En A1 (NE 3.1.2): Dirección.
En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección. (<i>¿En qué dirección van?</i>)
En B2 (NG 3.6): Orientación, dirección. (seguir una dirección.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (dirección obligatoria.)
En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

Taller (3):

En B2 (NE 14.3.3): La conducción
En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

Grúa (5):

En B2 (NE 14.3.3): La conducción
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

Periódico (6):

En B2 (NG 4.3.12): Frecuencia. (frecuencia periódica.)
En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (revisión periódica.)

Cambiar (14):

En A1 (NG 4.3.13): Cambio. (<i>Quiero cambiar dinero.</i>)
En A2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (cambiar un billete.)

En B2 (NE 14.3.3): La conducción. (cambiar el aceite.)
--

15. Economía e industria.

15.1. Finanzas y bolsa.

Garantía (6):

En B1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.

En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero.

Mandar (12):

En A2 (NE 9.6): Internet. (mandar un mensaje electrónico.)
--

En B1 (NG 3.6): Orientación, dirección.

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal. (mandar una nota.)
--

En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero. (mandar dinero.)
--

Acción (11):

En B2 (NE 15.1.2): Mercado financiero.
--

En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

15.3. Comercio.

Demanda (12):

En B1 (NE 7.4): Desempleo y búsqueda de trabajo.
--

En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
--

Pedido (4):

En B2 (NE 12.3): Alimentación. (llevar un pedido.)
--

En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
--

Representante (5):

En B2 (NE 7.5): Derechos y obligaciones laborales. (representante de empresa.)
--

En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
--

Exterior (7):

En A1 (NE 10.2.4): Condiciones. (piso exterior.)
--

En B1 (NG 3.3): Posición relativa.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (comercio exterior.)

Interior (12):

En A1 (NE 10.2.4): Condiciones. (piso interior.)
En A2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.
En B1 (NG 3.3): Posición relativa.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (comercio interior.)

Internacional (6):

En B1 (NE 5.7): Restaurante. (cocina internacional.)
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados. (comercio internacional.)
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (mercancía internacional.)

Entrada (28):

En A1 (NG 5.14): Accesibilidad.
En A2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En B1 (NE 14.2): Alojamiento.
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (entrada de mercancías.)

Salida (18):

En A1 (NG 5.14): Accesibilidad.
En A1 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (salida de mercancías.)

Circulación (4):

En B1 (NE 14.3.3): La conducción.
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (circulación de mercancías.)

Importación (2):

En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B1 (NE 15.3.2): Comercio exterior.
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (importación de mercancías.)

Exportación (2):

En B1 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B1 (NE 15.3.2): Comercio exterior.
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (exportación de mercancías.)

Propaganda (4):

En B2 (NE 15.3.3): Publicidad, mercadotecnia.
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (propaganda electoral.)

15.4. Entidades y empresas.

Cargo (17):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (ocupar un cargo.)
En B2 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

15.5. Industria y energía.

Actividad (5):

En A1 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En B1 (NG 3.5): Movimiento, estabilidad.
En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera. (actividad industrial.)
En B2 (NE 20.3.1): Ciudad. (actividad callejero.)

Industrial (2):

En A2 (NE 20.3.1): Ciudad. (ciudad industrial.)
En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. (barrio industrial.)
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera. (actividad industrial.)
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (paisaje industrial.)

Explotación (2):

En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.
En B2 (NE 17.1.2): Conducta social.

Industria (5):

En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera. (industria textil.)

Energía (2):

En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.
En B1 (NE 16.5): Física y química.
En B2 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera. (energía eléctrica.)
En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (energía eólica.)

Huerta (2):

En B1 (NE 20.3.2): Campo.
En B2 (NE 15.5.2): Sector agropecuario.

Pescado (2):

En A1 (NE 5.3): Alimentos.
En A1 (NE 15.5.3): Pesca.
En B2 (NE 15.5.3): Pesca. (pescado fresco.)

16. Ciencia y tecnología.

16.1. Cuestiones generales.

Físico (5):

En B1 (NE 16.5): Física y química.
En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (trabajo físico.)
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Químico (4):

En B1 (NE 16.5): Física y química.
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Ley (12):

En B1 (NE 17.3): Ley y justicia.
En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales.

En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (aprobar una ley.)

Principio (9):

En B1 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>el principio de la guerra.</i>)

En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Fórmula (7):

En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (memorizar una fórmula.)
--

En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales.

En B2 (NE 16.3): Matemáticas. (fórmula (matemática).)

Símbolo (4):

En B1 (NE 16.5): Física y química. (símbolo químico.)

En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales.

Método (4):

En B1 (NE 16.1): Cuestiones generales.
--

En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales. (método de análisis.)

Científico (3):

En A2 (NE 16.1): Cuestiones generales.
--

En B2 (NE 16.1): Cuestiones generales. (avance científico.)
--

16.2. Biología.

Célula (3):

En B2 (NE 16.2): Biología.

En B2 (NE 16.5): Física y química.

Virus (2):

En A2 (NE 9.6): Internet.

En A2 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías.
--

En B2 (NE 9.6): Internet. (eliminar un virus.)
--

En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (contagiar un virus.)
--

En B2 (NE 16.2): Biología.

16.3. Matemáticas.

Diagonal (3):

En B1 (NG 5.1): Formas y figuras.
En B2 (NE 16.3): Matemática. (línea diagonal.)

17. Gobierno, política y sociedad.

17.1. Sociedad.

Norma (5):

En B2 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (establecer una norma.)
En B2 (NG 6.15): Normalidad. (seguir la norma.)
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Regla (13):

En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (memorizar una regla.)
En A2 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula.
En B2 (NG 1.1): Existencia, inexistencia. (establecer una regla.)
En B2 (NE 6.7): Lenguaje de aula. (seguir una regla.)
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Poder (6):

En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (poder político.)

Clase (10):

En A1 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas.
En A1 (NE 6.3): Sistema educativo. (clase de español)
En B1 (NG 1.4): Calidad general.
En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (clase teórica.)
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad. (clase trabajadora.)

Minoría (5):

En B1 (NG 1.9): Generalidad, especificidad.
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad. (minoría ética.)

Mayoría (7):

En B1 (NG 1.9): Generalidad, especificidad.
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad. (mayoría social.)

Común (7):

En B2 (NE 6.3): Sistema educativo. (asignatura común.)
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Civil (7):

En B1 (NE 3.1.8): Estado civil. (boda civil.)
En B2 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

17.2. Política y gobierno.

Calendario (4):

En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (<i>el calendario chino.</i>)
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (calendario electoral.)

Mesa (14):

En A1 (NE 5.7): Restaurante.
En A1 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula.
En A1 (NE 10.4.1): Muebles y objetos domésticos.
En B2 (NE 5.7): Restaurante. (atender una mesa.)
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (mesa electoral.)

Político (12):

En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (poder político.)

Gobierno (10):

En A2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno.
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (gobierno

central.)

Liberal (8):

En B1 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno.
En B2 (NE 17.2.1): Instituciones políticas y órganos de gobierno. (gobierno liberal.)

17.3. Ley y justicia.

Terrorista (2):

En B1 (NE 17.3): Ley y justicia.
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (banda terrorista.)

Abogado (3):

En A1 (NE 7.1): Profesiones y cargos.
En A1 (NE 17.3): Ley y justicia.
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (abogado defensor.)

17.4. Ejército.

Disparar (12):

En B2 (NE 17.4): Ejército.
En B2 (NE 18.5): Fotografía.

18. Actividades artísticas.

18.1. Disciplinas y cualidades artísticas.

Obra (12):

En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (obra de arte.)
En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (obra de arte.)
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (obra representativa.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (obra escultórica.)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (obra literaria.)
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (obra teatral.)

Armonía (6):

En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.
En B2 (NE 18.2): Música y danza.

Arte (8):

En A2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.
En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (arte clásico.)
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (arte contemporáneo.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (arte romántico.)
En B2 (NE 20.3.1): Ciudad. (arte callejero.)

Gótico (9):

En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (arte gótico.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (estilo gótico.)

Oriental (5):

En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (arte oriental.)

Estilo (13):

En B1 (NE 10.3.2): Decoración de la casa. (estilo moderno.)
En B1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (estilo clásico.)
En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (estilo propio.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (estilo arquitectónico.)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (estilo elegante.)

Autor (5):

En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (autor modernista.)
En B2 (NE 18.4): Literatura.

Impresionista (2):

En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (autor impresionista.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (estilo impresionista.)

Componer (17):

En B2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas. (componer un poema.)
En B2 (NE 18.2): Música y danza.

En B2 (NE 18.4): Literatura.

18.2. Música y danza.

Escena (10):

En B2 (NE 18.2): Música y danza.

En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Batería (12):

En B1 (NE 9.3): Teléfono. (batería de teléfono.)
--

En B2 (NE 18.2): Música y danza.

Música (13):

En A1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (escuchar música.)
--

En A1 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

En A1 (NE 18.2): Música y danza.

En A2 (NE 18.2): Música y danza. (música clásica.)
--

En B1 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (sonar la música.)

En B1 (NE 9.6): Internet. (descargarse música.)

En B2 (NE 18.2): Música y danza. (música tradicional.)

Tradicional (3):

En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta tradicional.)
--

En B1 (NE 5.7): Restaurante. (comida tradicional.)
--

En B2 (NG 5.10): Sabor. (sabor tradicional.)
--

En B2 (NE 18.2): Música y danza. (música tradicional.)

Popular (5):

En B1 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta popular.)
--

En B2 (NE 18.2): Música y danza. (música popular.)

18.3. Arquitectura, escultura y pintura.

Realista (3):

En B1 (NG 1.7): Realidad, ficción.

En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (arte realista.)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (literatura realista.)

Escultura (3):

En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura.
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (escultura de barro.)

Ciudad (5):

En A1 (NE 3.1.2): Dirección.
En A1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En A2 (NE 20.3.1): Ciudad. (ciudad antigua.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (ciudad monumental.)

Zona (7):

En B1 (NG 2.6.7): Superficie. (<i>En esta zona no se puede fumar.</i>)
En B1 (NG 3.1): Localización. (<i>¿En qué zona vives?</i>)
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B1 (NE 20.3.1): Ciudad. (zona comercial.)
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (zona monumental.)
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política. (zona poblada.)
En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (zona virgen.)

Dibujar (4):

En A2 (NG 5.1): Formas y figuras.
En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En A2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura.
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (dibujar un esquema.)

18.4. Literatura.

Argumento (5):

En B2 (NE 18.4): Literatura.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Literatura (7):

En A2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.
--

En A2 (NE 18.4): Literatura.
En B1 (NE 18.4): Literatura. (literatura clásica.)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (literatura contemporánea.)

Contemporáneo (3):

En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad. (historia contemporánea.)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (literatura contemporánea.)

Romántico (4):

En B1 (NE 18.6): Cine y teatro. (película romántica.)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (literatura romántica.)

Texto (6):

En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 18.4): Literatura. (texto literario.)

Concurso (6):

En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B1 (NE 8.4): Juegos.
En B1 (NE 9.5): Televisión y radio.
En B2 (NE 18.4): Literatura. (concurso literario.)

Revista (8):

En A1 (NE 8.1): Tiempo libre y entretenimiento. (leer una revista.)
En A1 (NE 9.4): Prensa escrita. (leer una revista.)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (revista literaria.)

Premio (5):

En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.
En B1 (NE 8.4): Juegos. (tocar un premio)
En B2 (NE 18.4): Literatura. (premio literario.)

Novela (4):

En A2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.
En A2 (NE 18.4): Literatura.
En B1 (NE 18.4): Literatura. (novela policiaca.)

En B2 (NE 18.4): Literatura. (novela negra.)
--

Imprimir (5):

En B1 (NE 18.5): Fotografía.

En B2 (NE 18.4): Literatura. (imprimir un libro.)

Copiar (8):

En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías. (copiar una palabra.)
--

En B2 (NE 18.4): Literatura. (copiar textualmente.)

18.5. Fotografía.

Fotografía (4):

En A2 (NE 18.1): Disciplinas y cualidades artísticas.

En A2 (NE 18.5): Fotografía.

En B2 (NE 18.5): Fotografía. (fotografía artística.)
--

Retrato (6):

En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (pintar un retrato.)
--

En B2 (NE 18.5): Fotografía.

18.6. Cine y teatro.

Función (12):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (ejercer una función.)

En B2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones. (función de teatro.)

En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Producción (4):

En B1 (NE 15.4.1): Tipos de empresa y organización.

En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.

En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Guión (13):

En A1 (NE 9.6): Internet.

En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Papel (13):

En A1 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula.
En A1 (NE 9.2): Correspondencia escrita.
En A1 (NE 11.1): Servicio postal.
En A2 (NG 5.7): Materia.
En B1 (NE 6.8): Material educativo y mobiliario de aula. (papel reciclado.)
En B1 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (reciclar papel.)
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (papel principal.)

Actor (2):

En A1 (NE 18.6): Cine y teatro.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (actor principal.)

19. Religión y filosofía.

19.1. Religión.

Religión (5):

En A1 (NE 19.1): Religión
En B2 (NE 19.1): Religión. (religión mayoritaria.)

Laico (2):

En B2 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (colegio laico.)
En B2 (NE 19.1): Religión.

19.2. Filosofía.

Idea (11):

En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (<i>cambiar de idea.</i>)
En B2 (NE 19.2): Filosofía.

20. Geografía y naturaleza.

20.1. Universo y espacio.

Estación (18):

En A1 (NE 14.3.1): Red de transportes. (estación de tren.)
En A2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (estación (del año).)
En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (estación (del año).) <i>(El invierno es mi estación del año favorita)</i>
En B1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (estación (del año).)
En B2 (NE 20.1): Universo y espacio. (estación especial.)

Girar (7):

En A2 (NG 3.6): Orientación, dirección. <i>(Cruza el puente y después gira a la izquierda.)</i>
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B2 (NE 20.1): Universo y espacio. (girar (un planeta).)

Apagar (8):

En B1 (NE 10.4.2): Electrodomésticos. (apagar un electrodoméstico.)
En B2 (NE 20.1): Universo y espacio. (apagarse (una estrella).)

20.2. Geografía.

Región (5):

En A2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política. (región poblada.)

Población (5):

En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política. (población joven.)

Joven (6):

En A1 (NE 3.1.6): Edad.
En A2 (NG 5.13): Edad, vejez. <i>(un chico joven)</i>
En B1 (NE 5.2): Bebida. (vino joven.)
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política. (población joven.)

Continental (3):

En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima continental.)

Local (5):

En B2 (NE 4.3): Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos. (fiesta local.)
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.

Urbano (3):

En B2 (NE 14.3.1): Red de transportes. (autobús urbano.)
En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (paisaje urbano.)

Tropical (2):

En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (paisaje tropical.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima tropical.)

Estrecho (11):

En A2 (NG 2.6.3): Tamaño.
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.

Paisaje (3):

En B1 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura. (pintar un paisaje.)
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B1 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos.
En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (paisaje natural.)

Desértico (2):

En B2 (NE 20.2.2): Paisaje y accidentes geográficos. (paisaje desértico.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima desértico.)

20.3. Espacios urbanos o rústicos.

Construcción (5):

En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.
En B2 (NE 20.3.1): Ciudad.

Callejero (4):

En B1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes.
En B2 (NE 20.3.1): Ciudad. (arte callejero.)
En B2 (NE 20.5): Fauna. (gato callejero.)

Semilla (5):

En B2 (NE 20.3.2): Campo.
En B2 (NE 20.6): Flora.

20.4. Clima y tiempo atmosférico.

Temporal (9):

En B2 (NE 7.3): Actividad laboral. (contrato temporal.)
En B2 (NE 10.1.3): Ocupación. (residencia temporal.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico.

Clima (5):

En B1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima seco.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima suave.)

Templado (7):

En B1 (NG 2.6.9): Temperatura. (<i>leche templada.</i>)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima templado.)

Otoñal (3):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (época otoñal.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima otoñal.)

Invernal (3):

En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (época invernal.)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (tiempo invernal.)

20.5. Fauna.

Animal (5):

En A1 (NE 20.5): Fauna.
En B1 (NE 20.5): Fauna. (animal salvaje.)
En B2 (NE 20.5): Fauna. (animal volador.)

Perro (13):

En A2 (NE 20.5): Fauna.
En B2 (NE 20.5): Fauna. (perro callejero.)

Gato (24):

En A2 (NE 20.5): Fauna.
En B2 (NE 20.5): Fauna. (gato callejero.)

20.6. Flora.

Planta (16):

En A1 (NE 20.6): Flora.
En B1 (NE 20.6): Flora. (planta de interior.)
En B2 (NE 20.6): Flora. (planta carnívora.)

Florero (7):

En B1 (NE 10.4.1): Muebles y objetos domésticos.
En B2 (NE 20.6): Flora.

Flor (14):

En A1 (NE 20.6): Flora.
En B2 (NE 20.6): Flora. (flor natural.)

20.7. Problemas medioambientales y desastres naturales.

Desastre (3):

En B1 (NG 6.1): Evaluación general. (<i>Este trabajo ha sido un desastre.</i>)
En B2 (NE 20.7): Problemas medioambientales y desastres naturales. (desastre natural.)

7.6. Análisis de la polisemia léxica en los niveles B1 y B2 a través de nuestras tablas

La constitución de las tablas por nuestra metodología nos ofrece una nueva forma de observar el léxico, sin que tengamos la necesidad de realizar la consulta de los temas concretos para comprender las palabras, ya que ahora podemos ver cómo un mismo término aparece en diversos temas de los diferentes niveles (A1-B2). Como antes ya hemos comentado, este nuevo método persigue como meta principal la posibilidad de permitirnos estudiar los términos polisémicos de una manera ordenada y clara, de ahí que en este epígrafe mostremos y discutamos los resultados más relevantes que hemos obtenido de las tablas expuestas anteriormente.

7.6.1. Resultados principales

En efecto, el repertorio propio del *PCIC* nunca dice que todo el léxico expuesto sea polisémico; también existen términos monosémicos, tales como: “redactar”, “restaurante”, “desfile”, “formulación”, etc., así pues, si dependemos de los criterios establecidos en el epígrafe 7.1.4, primeramente, podemos asegurar que todas las palabras elegidas en la investigación anterior son polisémicas, por lo que si un docente quisiera estudiar la polisemia o enseñar este tipo de léxico, directamente podría emplear o seleccionar la palabra según nuestra tabla, sin necesidad de buscarla en el *PCIC* y confirmar así su carácter polisémico.

A continuación, pretendemos manifestar que nuestras tablas serán útiles e importantes en el análisis del estudio de la polisemia léxica, pero para ello, debemos presentar nuestros hallazgos clasificando nuestras tablas en varios tipos, dado que el número de tablas es demasiado abundante como para expresarlos uno por uno o resumirlos directamente.

(1)¹⁸¹. Una palabra polisémica existe en diversos temas, los cuales son distintos, de

¹⁸¹ En cada parte solamente recogemos unos ejemplos, dado que cada uno de los tipos expuestos puede contener una gran cantidad de términos que cumplen con las características que definen a dicho tipo.

ahí que veamos claramente que desde el nivel A1 hasta el nivel B2 este término analizado tiene diferentes significados

Clase: (10)

En A1 (NE 6.1): Centro e instituciones educativas.
En A1 (NE 6.3): Sistema educativo. (clase de español)
En B1 (NG 1.4): Cualidad general.
En B1 (NE 6.3): Sistema educativo. (clase teórica.)

Mayor: (13)

En A2 (NG 5.13): Edad, vejez. (<i>una persona mayor.</i>)
En B1 (NG 2.6.3): Tamaño.

Raíz (9):

En B1 (NE 20.6): Flora.
En B2 (NG 3.8): Origen. (<i>la raíz del problema.</i>)

Piel (4):

En A2 (NG 5.4): Materia.
En B1 (NE 1.1): Partes del cuerpo.
En B2 (NE 5.3): Alimentos.

Guión¹⁸² (13):

En A1 (NE 9.6): Internet.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro.

Antes de comentar los ejemplos concretos, tenemos que aclarar que el *PCIC* clasifica los términos por los temas diferentes, de modo que aproximadamente podemos saber el significado de una palabra según el tema determinado; sin embargo,

¹⁸² En nuestro trabajo práctico escribimos la palabra “guión” con la tilde, dado que el *PCIC* nos presenta este término con esta forma, sin embargo, según las leyes actuales, el *Diccionario de la lengua española* (2014:1144) ya expresa esta palabra sin la tilde: “guion”.

El *PCIC* se publicó en el año 2006, y sirve como la guía que ayuda a todos los docentes que investigan y realizan el estudio del español como lengua extranjera. Actualmente tiene ya once años, pero todavía no se ha realizado ninguna vez una revisión ni una segunda edición, algo que sería muy necesario si tenemos en cuenta que el idioma es un fenómeno en continuo desarrollo, por lo que los libros han de ir cambiando para amoldarse a las nuevas normas que surjan en el ámbito de la lengua.

en algunos casos, el repertorio solamente muestra la palabra, sin ejemplo ni oración, de ahí que entendamos su significado por nuestro análisis a partir de la consulta del *diccionario de la lengua española* (2014). No obstante, esto no significa que otros investigadores no vayan a poder obtener otras explicaciones, ya que, como constatamos en el capítulo V, el uso de los diferentes diccionarios y el proceso de entendimiento subjetivo en las distintas situaciones pueden fácilmente llevar a diferentes descripciones de una palabra polisémica.

Basándonos en los términos expuestos, según las normas de la tabla conocemos de un modo claro que las primeras dos palabras, “clase” y “mayor”, están en el nivel B1, mientras que las otras tres: “piel”, “final” y “guión”, forman parte del nivel B2. Además, todos los términos, a su vez, también aparecen en otros niveles diferentes.

En concreto, el sustantivo “clase” existe en dos temas del nivel A1 y dos temas del nivel B1; en el tema 6.3 (NE) del nivel A1, a causa de que el *PCIC* expone: “clase de español”, su interpretación es “en los establecimientos de enseñanza, cada una de las asignaturas a que se destina separadamente determinado tiempo” (RAE, 2014:548); en el tema 6.1 (NE) del nivel A1, entendemos la palabra “clase” como “aula”; y en el nivel B2, el tema 6.3 (NE) está relacionado con los dos temas del nivel A1, aunque en esta ocasión, el término “clase” significa: “lección que explica el profesor a sus alumnos”. Sin embargo, otro tema, el 1.4 (NG) del nivel B1, quiere presentarnos un significado diferente que no está relacionado con el campo educativo: “conjunto de elementos con caracteres comunes”.

Por otro lado, vemos cómo la palabra “raíz” aparece en los temas 20.6 (NE) del nivel B1 y 3.8 (NG) del nivel B2; si atendemos a las significaciones presentadas en *el diccionario de la lengua española* (2014:1844), es fácil que encontramos los significados respectivos, siendo el primero: “órgano de las plantas que crece en dirección inversa a la del tallo, carece de hojas e, introducido en tierra o en otros cuerpos, absorbe de estos o de aquella las materias necesarias para el crecimiento y desarrollo del vegetal y le sirve de sostén”; y el segundo: “causa u origen de algo”.

El término “guión”, por su parte, en el tema 9.6 (NE) del nivel A1 quiere

expresarse como “signo ortográfico (-) que se usa para dividir, al final del renglón, una palabra [...] en DC-10” (RAE, 2014:1144), mientras que en el tema 18.6 (NE) del nivel B2, clasificado dentro del título “cine y teatro”, consideramos que su significado es: “texto en que se expone, con los detalles necesarios para su realización, el contenido de un filme o de un programa de radio o televisión”.

Con relación al estudio de este tipo de tablas, lo primero que podemos observar claramente es que una palabra contiene diversos significados según el *PCIC*; por lo que si un estudiante debe dominar los contenidos de este documento, esto implica lógicamente que el alumno deberá aprender palabras polisémicas para conseguir realizar correctamente su aprendizaje de ELE. En segundo lugar, también vemos cómo, según ascendemos en los niveles, va aumentando el número de significados que es necesario conocer de un término polisémico.

(2) Los términos polisémicos existen en diferentes temas con distintos significados, aunque todos los temas solamente provengan de un mismo nivel

Sitio (7):

En B1 (NG 3.1): Localización.
En B1 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.

Paciente (6):

En B1 (NE 2.1): Carácter y personalidad.
En B1 (NE 13.4): Centros de asistencia sanitaria.

Columna (11):

En B2 (NG 3.7): Orden.
En B2 (NE 1.1): Partes de cuerpo.
En B2 (NE 18.3): Arquitectura, escultura y pintura.

Tono (6):

En B2 (NG 5.9): Audibilidad, audición. (tono grave.)
En B2 (NG 5.12): Color.

Crónico (7):

En B2 (NE 9.4): Prensa escrita.
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (enfermedad crónica.)

Con respecto a estas palabras, aunque no estén vinculadas con más de un nivel, podemos sin ninguna duda observar de una manera evidente cómo son términos polisémicos que poseen varios significados, como por ejemplo el término “paciente”: en el nivel B1 existe en el tema 2.1 (NE) que trata de exponer el significado “que tiene paciencia”, mientras que en el tema 13.4 (NE) cambia su categoría gramatical, pasando de adjetivo a sustantivo para expresar: “persona que padece física y corporalmente, y especialmente quien se halla bajo atención médica” (RAE, 2014:1599).

Por añadidura, la palabra “columna”, que nunca aparece en los niveles A1, A2 ni B1 del repertorio del *PCIC* (2006a), es un término que se necesita conocer bien en el nivel B2. Al revisar nuestra tabla, comprobamos claramente que el *PCIC* no solo pide a los alumnos de ELE que comprendan el término “columna”, su pronunciación y su forma de escritura, sino que también les solicita el estudio de, al menos, tres significados diferentes según los temas en los que existe esta palabra: 1. “formación de tropa o de unidades militares que marchan ordenadamente una tras otra”, 2. “columna vertebral”; 3. “soporte vertical de gran altura respecto a su sección transversal” (RAE, 2014:576).

(3) Un término polisémico cuyos significados pueden estar presentes en diversos temas de un mismo nivel o varios y, a su vez, presentar un mismo significado en temas diferentes

Público (9):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>El día de la presentación hubo bastante público.</i>)
En B1 (NE 2.2): Cantidad relativa.

En B1 (NE 6.1): Centros e instituciones educativas. (colegio público.)
En B1 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En B1 (NE 9.5): Televisión y radio. (cadena pública.)
En B1 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (seguro público.)
En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

Estación (18):

En A1 (NE 14.3.1): Red de transportes. (estación de tren.)
En A2 (NG 4.3.11): Duración, transcurso. (estación (del año.))
En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (estación (del año)) (<i>El invierno es mi estación del año favorita.</i>)
En B1 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (estación (del año.))

Estrenar (4):

En B2 (NG 4.3.7): Inicio. (<i>estrenar una camisa.</i>)
En B2 (NG 5.13): Edad, vejez. (<i>estrenar un vestido.</i>)
En B2 (NE 8.2): Espectáculos y exposiciones.
En B2 (NE 18.6): Cine y teatro. (estrenar una película.)

Los primeros tipos que hemos expuesto mostraban de una manera clara e indiscutible la presencia de la polisemia léxica al asociar cada tema con un significado diferente; sin embargo, en esta sección vemos cómo se complica el modelo de la tabla, pues algunos de los temas expresan un mismo significado, aunque siga existiendo polisemia debido a que otros temas siguen asociándose a distintas significaciones.

Si analizamos la palabra “público”, primeramente vemos que los temas 6.1 (NE), 9.5 (NE) y 13.1 (NE) escriben “colegio público”, “cadena pública” y “seguro público”, mostrándonos que dicha palabra en todos esos casos funciona como adjetivo y significa: “perteneciente o relativo al Estado o a otra Administración” (RAE, 2014:1087); además, con el verbo “estrenar” ocurre lo mismo, pues en los temas 8.2 (NE) y 18.6 (NE) tiene un significado idéntico, que corresponde a “representar o ejecutar un espectáculo público por primera vez” en el *diccionario de la RAE* (2014:976).

Sin embargo, según los otros temas obtenidos de las tablas, sí podemos

aprender otros significados de cada palabra: del término “estrenar” en el tema 4.3.7 (NG), obtenemos: “hacer uso por primera vez de algo”; o de la palabra “público”, en el tema 1.2 (NG), el significado: “conjunto de personas que forman una colectividad”. A consecuencia, aunque en este tipo de tabla pueda generarse algo de confusión, también es posible realizar el aprendizaje de la polisemia sin problemas.

(4) Las tablas enumeran los diferentes significados de una palabra polisémica, y uno de ellos pertenece a un campo especial (a) o un lugar geográfico determinado (b)

(a) Multiplicar (5):

En B1 (NG 2.1): Cantidad numérica.
En B1 (NE 16.3): Matemática.

Energía (2):

En B1 (NE 15.5.1): Construcción, industria pesada y ligera.
En B1 (NE 26.5): Física y química.

Elasticidad (2):

En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia.
En B2 (NE 16.5): Física y química.

Idea (11):

En B1 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (<i>cambiar de idea.</i>)
En B2 (NE 19.2): Filosofía.

Continental (3):

En B2 (NE 20.2.1): Geografía física, humana y política.
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (clima continental.)

(b) Importar (5):

En A2 (NG 6.10): Interés. (Hispanoamérica.)
En B1 (NG 6.14): Importancia.

En los capítulos anteriores hemos presentado que la especialización de un medio social era una fuente relevante de cambio de significado de términos polisémicos que ocurría en muchos casos, lo mismo que sucedía al emplear un término en determinados lugares geográficos. Sin embargo, también hemos dejado expuesto que no hemos hallado ningún documento que analice el estudio de estos significados especiales de la polisemia léxica, por lo que dejábamos sin contestar una serie de preguntas: ¿Cómo podemos enseñar un significado especial de un término polisémico a los estudiantes? ¿Cuáles de los significados registrados en el diccionario podíamos utilizar en la clase de ELE? Teniendo en cuenta que palabras como “marcha” (RAE, 2014:1410) a la vez tiene significados propios en los distintos campos: Deportes, la Mecánica y la Milicia; y que lo mismo sucede con el término “línea” (RAE, 2014:1343-1344), en la Geometría, la Esgrima, la Geografía, la Marina y la Milicia; dejábamos estas preguntas sin solución.

Ahora, después de haber realizado nuestra investigación, al observar el contenido de nuestras tablas podemos realizar de una manera aproximada el aprendizaje de la polisemia léxica vinculado con las cuestiones previamente planteadas. Tomemos por ejemplo el término “idea”, que pertenece, en el nivel B2, al tema 19.2 (NE): Filosofía, tema que, como vemos, sitúa ya a la palabra en un ámbito especializado. En el *diccionario de la lengua española* (RAE, 2014:1209) comprobamos que, efectivamente, existe un significado especial para este sustantivo en el campo de la Filosofía: “en el platonismo, ejemplar eterno e inmutable que de cada cosa criada existe en la mente divina”. Siguiendo con “idea”, vemos que en el tema 7.1 (NG) del nivel B1 se presenta otro tema que equivaldría al significado: “imagen o representación que del objeto percibido queda en la mente”, o “conocimiento puro, racional, debido a las naturales condiciones del entendimiento humano”. Así pues, en el proceso de comprender el término “idea”, podemos afirmar que los alumnos del nivel B1 deben conocer sus significados normales, mientras que

los estudiantes del B2 necesitan, además, dominar su significación especial del campo filosófico.

Por añadidura, los términos “energía y “elasticidad” nos muestran este carácter de una forma más clara. En primer lugar, ambas palabras solamente constan de dos significados en el diccionario, y en segundo lugar, da la casualidad de que uno de sus significados se halla en el campo de la Física. Así, vemos que los estudiantes del nivel B1 tienen que dominar, de la palabra “energía”, tanto su significado de “eficacia, poder, virtud para obrar” (RAE, 2014:883), correspondiente al tema 15.5.1 (NE), como la significación especial “capacidad para realizar un trabajo. Se mide en julios. (Simb. E)”. Por su parte, el término “elasticidad” exige que los alumnos del nivel B2 adquieran dos significados: “cualidad de elástico” (tema 5.3) y “propiedad general de los cuerpos sólidos, en virtud de la cual recobran más o menos completamente su extensión y forma, tan pronto como cesa la acción de la fuerza que las deformaba” (tema 26.5).

Aparte de explicar el tipo (a) de esta sección, es hora de que abordemos el tipo (b), es decir, aquellos significados que aparecen solo cuando cierta palabra se utiliza en un ámbito geográfico determinado, aunque este tipo sea bastante poco abundante en nuestras tablas. Tomamos como ejemplo el término “importar”, que según el *PCIC*, aparece en el tema 6.10 (NG) del nivel A2 con la señal “Hispanoamérica”, y que está asociado con el significado “convenir, interesar, afectar profundamente, ser de mucha entidad o consecuencia” (RAE, 2014:1219)¹⁸³. Vemos pues que en el *PCIC* esta palabra aparece en tres temas diferentes, por lo que se le exige al estudiante que, en el nivel B1, domine todos los significados relativos a dichos temas, entre los que se incluye el aprendizaje de un significado propio de Hispanoamérica.

Viene bien que recordemos ahora cómo el propio *PCIC* (2006b:447) avisa de que sus repertorios no son cerrados y deberán variar en función del área geográfica en la que nos encontremos, pues dependiendo de las costumbres, se deberán añadir o sustituir más o menos términos en temas determinados. El hecho de que solamente

¹⁸³ Llama la atención que en dicho diccionario este significado aparezca sin ninguna señalización geográfica.

aparezcan unas pocas referencias al ámbito geográfico en el repertorio del *PCIC*, como en la palabra “importar”, señala la posibilidad de que probablemente este documento se haya diseñado centrándose en el ámbito geográfico español y pueda variar si se aplica a diferentes regiones, con lo que nuestras tablas, en consecuencia, estarían centradas sobre todo en el ámbito geográfico nacional y deberán ampliarse en función de los distintos ámbitos en los que se apliquen, lo que supone una interesante línea de ampliación futura para nuestra propuesta.

(5) La polisemia no solo se produce en el nivel B1 o B2, sino que aparece en ambos niveles, por lo que los estudiantes deben dominar los nuevos significados a medida que se alcanza el nivel más alto

Cadena (19):

En B1 (NE 9.5): Televisión y radio. (cadena nacional.)
En B2 (NE 3.3): Objetos personales. (cadena de oro.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.

Artículo (8):

En B1 (NE 9.4): Prensa escrita. (publicar un artículo.)
En B2 (NE 9.4): Prensa escrita. (artículo de opinión.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.

Terminal (7):

En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte.
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (enfermedad terminal.)

Batería (12):

En B1 (NE 9.3): Teléfono. (batería de teléfono.)
En B2 (NE 18.2): Música y danza.

De hecho, en el análisis del tipo (1), que nos explica que unas palabras polisémicas existen en distintos temas de diferentes niveles, no solo probamos la

existencia de la polisemia de una manera sistemática a través de nuestra tabla, sino que también podíamos inducir que algunas palabras polisémicas iban a tener más explicaciones según fuéramos subiendo de nivel. En este punto es donde vamos a poner más atención al análisis de los significados de los términos polisémicos en relación con el cambio de niveles, y cómo en algunos se van sumando más significados conforme aumenta la complejidad del estudio (al pasar del nivel B1 al B2).

Vamos a realizar un estudio de los cuatro términos expuestos, procedentes de las entradas del nivel B2 (ya que en el nivel B1 solo aparecen dentro de un tema, por lo que no presentarían polisemia). Los cuatro términos destacados son relevantes, como el término “batería” (RAE, 2014:291), del cual conocen los estudiantes en el nivel B1 el significado: “acumulador o conjunto de acumuladores de electricidad”, y en el nivel B2 dominan: “conjunto de instrumentos de percusión en una banda u orquesta”. En el término “cadena” (RAE, 2014:376) se requiere de los alumnos del nivel B2 que al menos entiendan estas tres explicaciones: 1. “canal de televisión” (el tema 9.5 del nivel B1); 2. “serie de muchos eslabones enlazados entre sí, normalmente metálicos, que sirve principalmente para atar, sujetar o adornar” (el tema 3.3 del nivel B2); 3. “conjunto de instalaciones industriales destinadas a la fabricación de un producto mediante un proceso sucesivo” (el tema 12.1 del nivel B2).

Llama especialmente nuestra atención la palabra “terminal” (RAE, 2014:2106), que en el nivel B1 exige a los estudiantes que la utilicen como sustantivo para expresar: “lugar de salida o llegada de una línea de transporte público”, mientras que en el nivel B2 enseña a los alumnos a utilizarla como un adjetivo con el significado respectivo: “dicho de un enfermo o de un paciente: que está en situación grave o irreversible y cuya muerte se prevé muy próxima”. De ahí que, a lo mejor, según vamos progresando en la dificultad de los niveles del *PCIC*, tengamos que vincular la enseñanza de la polisemia con la explicación de la gramática.

Teniendo en cuenta todos estos resultados, podemos concluir que, aunque una determinada palabra aparezca como monosémica en un nivel básico, esta puede

cargarse de polisemia en niveles superiores, lo que indica que, al avanzar en su estudio, se requiere que el estudiante vaya aprendiendo más significados de las palabras polisémicas y, por lo tanto, vaya dominando mejor la polisemia del español.

En resumen, los tipos (1), (2), (3), (4a) y (5) nos exhiben que los estudiantes pueden aprender los diversos significados de una palabra polisémica, tanto en el mismo nivel como en los diversos niveles, de una manera clara y sistemática. Es más, también es probable que sepamos cuál significado de una palabra polisémica debemos estudiar en cada nivel, puesto que nuestras tablas presentan las palabras ordenadas en función de su aparición en los temas y los niveles.

Además, debido a que sabemos que las palabras y los contenidos expuestos corresponden al repertorio original del *PCIC* (2006a), podemos verificar nuestra hipótesis que presentamos en la introducción: la polisemia léxica existe en la enseñanza-aprendizaje del español y los estudiantes deben dominar los diversos significados de los términos polisémicos.

Por último, todas las tablas que pertenecen a estos cinco tipos expuestos son beneficiosas por poder servir directamente a los profesores y estudiantes para facilitar la enseñanza y la comprensión de la polisemia léxica, al tener muchos valores didácticos.

7.6.2. Críticas relevantes y límites de nuestra propuesta

Tras enunciar los resultados positivos de nuestras tablas en el apartado anterior e indicar su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica de ELE, en este apartado vamos a explorar los problemas con los que nos hemos encontrado al realizar nuestro trabajo, así como a señalar los límites de nuestra propuesta para ver si en futuras investigaciones podemos sobrepasarlos. Así pues, igual que en el epígrafe anterior, vamos a dividir estos problemas y límites en distintos tipos:

(A) Las tablas no exhiben aparentemente la posibilidad de enseñar o aprender los diversos significados de una palabra polisémica; sin embargo, vemos que, siguiendo algunos de los postulados del PCIC, estas palabras contienen significados que deben dominarse en los niveles en los que nos encontramos. Este problema no tiene su origen en nuestras tablas, sino en el propio repertorio del PCIC

Planta (16):

En A1 (NE 20.6): Flora.
En B1 (NE 20.6): Flora. (planta de interior.)

Planta (16):

En A1 (NE 20.6): Flora.
En B1 (NE 20.6): Flora. (planta de interior.)
En B2 (NE 20.6): Flora. (planta carnívora.)

Ratón (7):

En B1 (NE 9.6): Internet.
En B1 (NE 16.4): Informática y nuevas tecnologías.

Verde (22):

En A1 (NG 5.12): Color.
En B2 (NE 14.1.2): Tipos de viajes. (bandera verde.)

Primeramente, nos concentramos en las tablas que tratan de la palabra “planta”, la cual en nuestra investigación aparece dos veces, una en el nivel B1 y otra en el nivel B2. Las dos tablas nos presentan de una forma obvia que desde el nivel A1 hasta el nivel B2 este término aparece solamente en el tema 20.6: Flora, y que según el *diccionario de la lengua española* (2014:1731), su significado es: “árbol u hortaliza que, sembrada y nacida en alguna parte, está dispuesta para trasplantarse en otra”.

En efecto, según la organización del PCIC, a través de la evolución por niveles, solamente se le añade al término “planta” más adjetivos, sin tratar de prestar atención

a la enseñanza-aprendizaje de varios significados, aunque este término conste de un total de dieciséis significaciones. No obstante, si correspondemos a los objetivos del *PCIC* (2006b), el nivel B1 exige a los alumnos que dispongan de suficientes recursos lingüísticos que estén vinculados con los temas cotidianos, mientras que el nivel B2 espera que los estudiantes dominen cualquier texto que trate tanto temas concretos como abstractos; así pues, ¿el significado de la palabra “planta”: “cada uno de los pisos o altos de un edificio”, no pertenece acaso a los temas cotidianos? Todos los días cuando regresamos a casa, vamos a comprar algo, o vamos a la escuela, podemos ver que la mayoría de los edificios poseen una primera planta, una segunda planta, una tercera planta, etc., ¿Por qué los estudiantes del nivel B2 todavía no deben dominar este significado del término “planta”?

Por añadidura, el *PCIC* sitúa la palabra polisémica “ratón” (2014:1853) en el tema 9.6: Internet y el tema 16.4: Informática y nuevas tecnologías, en los que quiere transmitir una explicación idéntica: “pequeño aparato manual conectado a una computadora, cuya función es mover el cursor en la pantalla para dar órdenes”, pero, ¿El significado: “mamífero roedor de pequeño tamaño, de hocico puntiagudo y cola larga, de pelaje generalmente gris, muy fecundo y que habita en las casa”, no es fundamental para los estudiantes? El animal “ratón” existe frecuentemente en las ciudades o el campo, y los estudiantes de los niveles básicos ya *deberían* dominar el significado de esta palabra.

Con respecto a investigar el término “verde” (2014:2229-2230), sabemos que ya ha aparecido en numerosas ocasiones en los capítulos anteriores como un ejemplo representativo para expresar la polisemia léxica; sin embargo, en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, desde el nivel A1 hasta el nivel B2 del *PCIC*, solamente nos expone dos significados: “dicho de un color, semejante al de la hierba fresca o al de la esmeralda, y que ocupa el cuarto lugar en el espectro luminoso” y “de color verde”. Los significados “dicho de una legumbre: que se consume fresca para diferenciarla de la que se guisa seca” y “dicho especialmente de un fruto: que aún no está maduro”, que pueden aparecer en la vida cotidiana, en

oraciones como: “hoy he comprado las lentejas verdes”, “hoy no voy a comer el plátano, porque todavía está verde”, no están representados en nuestra tabla.

De esta manera vemos que, aunque al estudiar algunas de nuestras tablas parezca que no hay polisemia aparente, esto se debe a la falta de atención que el *PCIC* dedica a algunos significados que, por su presencia en las situaciones coloquiales o comunes de la sociedad, deberían aparecer. Como nuestras tablas proceden de la reorganización del material original de este documento, de momento estos significados de uso corriente quedan fuera de nuestras tablas, pendientes de que en un futuro cercano podamos abordar su identificación y añadirlos a nuestras tablas.

(B) Las tablas constan de varios temas, pero debido a la falta de los ejemplos y a que estos temas son semejantes, no podemos confirmar los significados determinados de las palabras polisémicas en cada tema

Opinar (4):

En B2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B2 (NE 9.1): Información y comunicación.

Préstamo (4):

En B2 (NE 11.3): Servicios financieros.
En B2 (NE 15.1.1): Economía y dinero.

En cuanto a realizar el análisis de estas tablas, no es difícil asegurar que las palabras objetivo son polisémicas, y es posible que preparemos los diversos significados de estos términos para enseñarlos o comprenderlos; sin embargo, el verbo “opinar” en el *diccionario de la lengua española* (2014:1579) tiene cuatro significados, de los cuales, estos tres: “tener formada una idea u opinión”, “manifestar una idea u opinión” y “manifestar una opinión”, pueden pertenecer a los dos temas expuestos “expresión verbal” y “información y comunicación”. Por otra parte, en el proceso de dominar la palabra “préstamo” (2014:1780), los significados: “acción y efecto de prestar”, “cantidad de dinero que se solicita, generalmente a una institución

financiera, con la obligación de devolverlo con un interés” y “contrato mediante el cual un particular se obliga a devolver el dinero que le ha sido prestado” también pueden ser significaciones adecuadas a cada uno de los temas mostrados.

La polisemia es un fenómeno que hace que una palabra conste de varios significados, por lo que es normal que algunos de esos significados sean parecidos, de ahí que estemos trabajando con términos que están en temas semejantes, lo que nos dificulta la identificación del significado concreto al que se refieren, en especial en aquellos temas en los que la palabra objeto de estudio en cada momento no va acompañada de oración o expresión particular. No obstante, no podemos dejar sin definir a qué significados concretos se refieren estos temas semejantes, sino que deberemos, en un futuro estudio, averiguar qué significaciones son las que están relacionadas concretamente con estos temas, para así contribuir a un desarrollo más completo de la enseñanza de la polisemia léxica.

(C) Términos polisémicos que aunque solamente incluyen dos significados, pueden aparecer a la vez en más de dos temas distintos

Temperatura (2):

En B1 (NG 2.6.1): Medidas generales.
En B1 (NG 2.6.9): Temperatura.
En B2 (NG 2.6.9): Temperatura. (temperatura máxima.) (<i>Esta noche la temperatura mínima ha llegado a los 5 grados bajo cero.</i>)
En B2 (NE 20.4): Clima y tiempo atmosférico. (temperatura primaveral.)

Preguntar (2):

En A2 (NG 7.2): Expresión verbal.
En A2 (NE 6.7): Lenguaje de aula.
En A2 (NE 9.1): Información y comunicación.
En B2 (NG 7.1): Reflexión, conocimiento. (preguntar una duda)

Mercancía (2):

En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades.
--

En B2 (NE 15.3.1): Transacciones comerciales y mercados.
En B2 (NE 15.3.2): Comercio exterior. (mercancía nacional.)

Pretendemos extraer esta parte para analizar el problema ante el que nos hallamos cuando vemos que una palabra tiene menos significados que temas en los que aparece en el repertorio del *PCIC* y es posible que uno de los significados quede excluido pese a ser lo suficientemente corriente como para tener que estar incluido en el repertorio.

En el inicio, nos centramos en el estudio de la palabra “temperatura”. Al apoyarnos en el *diccionario de la RAE* (2014:2096), nos presenta dos significados de este sustantivo: “magnitud física que expresa el grado o nivel de calor de los cuerpos o del ambiente, y cuya unidad en el sistema internacional es el kelvin (K)” y “estado de calor del cuerpo humano o de los seres vivos”; sin embargo, debemos utilizar solamente el primer significado en los cuatro temas mostrados, pues la segunda significación no es un conocimiento que los estudiantes del nivel B2 necesiten dominar según los resultados de nuestra tabla.

Por añadidura, el verbo “preguntar” (RAE, 2014:1773) consta del significado: “interrogar o hacer preguntas a alguien para que diga y responda lo que sabe sobre un asunto” y la explicación: “exponer en forma de interrogación un asunto, bien para indicar duda o bien para vigorizar la expresión, cuando se reputa imposible o absurda la respuesta en determinado sentido”; al observar los temas en los que aparece esta palabra, vemos cómo sus dos significados pueden funcionar indistintamente en cada uno de los temas. Es más, en el aprendizaje del término “mercancía” (RAE, 2014:1448), en el tema 12.1 (NE) del nivel B2, debemos entender el significado: “cosa mueble que se hace objeto de trato o venta”, mientras que en los otros dos temas (15.3.1 y 15.3.2.) además del anterior, también hay que conocer la explicación: “trato de vender y comprar comerciando en géneros”.

Como vemos, en estas tablas se nos presenta una doble problemática. Por un lado, uno o dos significados ocupan muchos temas diferentes; por el otro, es posible que un segundo significado no aparezca representado en el repertorio, pese a deber ser

aprendido en los niveles intermedios por su sencillez y uso corriente en la sociedad, de modo similar a lo que sucedía en el apartado (A) con uno de los significados de “planta”. Para resolver este problema, en un futuro trabajo deberemos simplificar estas tablas para, por un lado, exponer directamente los significados de la palabra y los niveles a los que pertenecen, eliminando la distinción de los temas y, por el otro, añadir los significados que quedan fuera del repertorio pese a cumplir las condiciones para necesitar ser aprendido en los niveles intermedios establecidos por el *PCIC* y el *MCER*.

(D) En esta sección centramos la atención en investigar las ventajas o las imperfecciones de nuestras tablas, realizando una crítica general a nuestro análisis

Efectivamente, nuestras tablas son relevantes e innovadoras, ya que nos presentan de una forma clara y bien clasificada cómo es la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en los niveles B1 y B2; sin embargo, debemos aclarar que algunos términos del nivel B1 o el nivel B2 que no son polisémicos, es posible que en el nivel C1 o C2 sí lo sean, por ejemplo:

Frente (14):

En B2 (NE 1.1): Partes del cuerpo.
En C2 (NE 17.4): Ejército.

Centrándonos en los niveles A1-B2, la palabra “frente” solamente aparece en el tema 1.1. (NE) del nivel B2: Parte del cuerpo, como: “parte superior de la cara, comprendida entre una y otra sien, y desde encima de los ojos hasta que empieza la vuelta del cráneo”, por lo que no puede ser una palabra que aparezca en nuestra tabla al aparecer solo en un tema hasta el nivel B2. Sin embargo, en el nivel C2 encontramos otra vez este término, el cual pertenece al tema 17.4. Ejército, y a través del *diccionario de la RAE* (2014:1058-1059), vemos que su significado puede ser:

“primera fila de la tropa formada o acampada”, “cada uno de los dos lienzos de muralla que desde los extremos [...] y formar su ángulo”, etc. (debido a que falta el ejemplo, y el diccionario nos ofrece tres significados que corresponden al tema “Milicia”, no podemos identificar un significado determinado). Así vemos cómo, al reducir nuestro estudio tan solo a los niveles intermedios, hay términos polisémicos que quedan fuera de nuestras tablas; del mismo modo, hay otros términos que sí están en nuestras tablas que podrían aparecer en más temas en niveles más avanzados.

Como vemos, ya que el método de análisis de los términos polisémicos basándonos en los repertorios del *PCIC* es una propuesta completamente nueva, en esta tesis solo desarrollamos las tablas relativas a los niveles B1 y B2. Para que nuestra propuesta tenga un desarrollo completo y dibuje a la perfección el estado real de la enseñanza de la polisemia léxica en ELE en el marco del *PCIC*, sería necesario ampliar nuestras tablas a todos los niveles, siguiendo la misma metodología, algo que realizaremos en un futuro próximo.

Por otro lado, otro de los grandes límites de nuestra metodología es que hemos dejado de lado los contenidos relacionados con las frases hechas, las colocaciones, las perífrasis verbales, etc. Así pues, en el futuro será necesaria la inclusión de todas estas estructuras en nuestras tablas para finalmente conseguir la visión completa de la enseñanza de la polisemia léxica en el *PCIC*. No obstante, para realizar correctamente esto, será necesario un enfoque diferente, al entrar en juego reglas gramaticales y pragmáticas.

7.6.3. La enseñanza de la polisemia léxica en ELE y las posibilidades de su desarrollo a partir de nuestra investigación

Desde la Antigüedad hasta nuestros días, y más desde la aparición de la ciencia semántica, la polisemia léxica es un fenómeno lingüístico que siempre ha captado la atención de los filólogos, muy interesados en investigar y comprender sus conocimientos por diversas metodologías (véase el capítulo IV). Centrándonos en la

lengua española, en la que, como todo el mundo sabe, la mayoría de las palabras son polisémicas, hemos intentado realizar una investigación sobre este fenómeno dentro del campo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

No obstante, aparte de exhibir los estudios fundamentales de la polisemia léxica desde la perspectiva teórica que corresponde a la semántica, en la parte de ELE hemos obtenido un resultado negativo, puesto que la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica no está situada en un lugar relevante, como demuestra que los docentes no quieren analizar o desarrollar ni su definición concreta, ni investigaciones útiles, ni los métodos para explicar cómo enseñarla a los alumnos (véase el capítulo V). Es más, hemos recogido más de 100 manuales con el objetivo de conocer el estado real sobre el estudio de la polisemia y es una pena que hayamos obtenido una certeza indiscutible: los autores de los manuales no ponen atención en la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica.

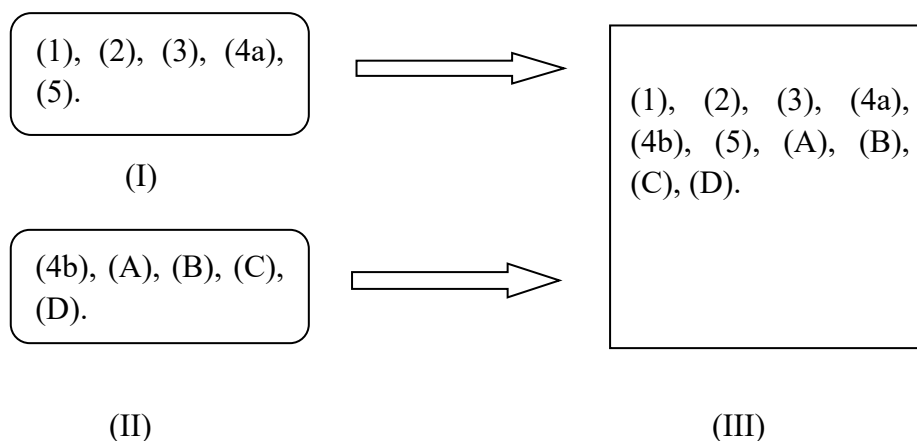
El objetivo de nuestra tesis es renovar la importancia de la polisemia léxica en ELE, y describir la enseñanza-aprendizaje de los términos polisémicos con una forma nueva. Así pues, a través del capítulo VII, particularmente en los dos epígrafes en los que hemos expuesto las tablas de los niveles B1 y B2 por nuestra metodología, y los otros dos epígrafes donde hemos realizado los análisis sobre las características de estas tablas, ahora podemos cosechar una serie de frutos interesantes y valiosos.

Primeramente, la investigación de las tablas nos presenta la existencia de la polisemia léxica de una manera clara. Los cinco tipos de las tablas: (1), (2), (3), (4a) y (5) que aparecen en el epígrafe 7.6.1, no solo muestran desde el nivel B1 hasta el nivel B2 qué palabras polisémicas son las que los estudiantes deben dominar, sino que también, al estudiar los significados, podemos conocer aproximadamente cuáles son las significaciones concretas de un término polisémico que necesitan ser comprendidas en cada nivel.

Por otro lado, el tipo (4b) del epígrafe 7.6.1, y los tipos (A) (B) (C) (D) del epígrafe 7.6.2, en los que se muestran los problemas o los límites de nuestras tablas, aunque de momento no vayan a poder ser utilizadas esas tablas para el estudio de la

polisemia, sí hemos identificado todos los problemas y propuesto soluciones para poder desarrollar y superar sus límites en el futuro.

En resumen, podemos reunir y aclarar nuestro análisis en el siguiente gráfico:



(I) Tablas que ya podemos usar directamente para realizar el estudio de las palabras polisémicas.

(II) Tablas que aún no podemos usar para hacer el estudio de las palabras polisémicas, porque requieren ser mejoradas tal como hemos descrito.

(III) Con la finalidad de perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, necesitaremos profundizar en nuestros hallazgos y desarrollar tablas aún más complejas.

Gráfico 24. La enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en función de nuestras tablas

Con respecto a enseñar o aprender la polisemia léxica, el grupo (I) ya es útil tanto en el aula como en el proceso de elaborar los ejercicios de los manuales; el profesor o el alumno pueden buscar el término por nuestra tabla para averiguar si esta palabra pertenece o no a la polisemia y cuáles son sus significados en los distintos niveles. El grupo (II) nos identifica los campos en los que centrarnos para desarrollar mayores conocimientos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia

léxica, mientras que el tercer grupo (III) es el objetivo futuro de nuestra línea de investigación.

Por otra parte, no podemos olvidar que en el capítulo V hemos analizado el *PCIC* y hemos constatado que no presentaba ninguna información sobre el conocimiento de la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica de una manera directa y clara; además, debido a que dicho libro tiene una relación estrecha con la enseñanza del español como lengua extranjera, hemos adivinado que a lo mejor los manuales no prestaban atención al estudio de los términos polisémicos por esta falta del *PCIC*. Sin embargo, ahora, dado que nuestras tablas han sido elaboradas con materiales obtenidos directamente de los contenidos del propio *PCIC*, podemos aclarar que este documento sí propone la enseñanza de la polisemia léxica, aunque no la muestre de una manera explícita, ya que en caso contrario, no habiéramos sido capaces de encontrar ningún término en los niveles B1 y B2 que apareciera en diversos temas con varios significados en nuestras tablas.

O sea, ahora podemos confirmar de modo indiscutible que la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica está presente en el ámbito de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera. Nadie puede rechazar que necesitemos comprender los diversos significados de las palabras polisémicas en el proceso de aprender la lengua española; es más, en el futuro, cuando los autores de los manuales o los profesores hagan el estudio de la polisemia, y en el repertorio original del *PCIC* no encuentren la información deseada, podrán emplear directamente nuestras tablas. Por último, de acuerdo con toda la investigación anterior, podemos afirmar que la polisemia léxica es un conocimiento que ocupa una posición relevante en ELE.

7.7. La comparación entre los manuales seleccionados en el capítulo VI y nuestras tablas de la polisemia léxica

Gracias al análisis del capítulo VI, que nos presenta el estado actual de la

enseñanza-aprendizaje de las palabras polisémicas, y ahora que hemos alcanzado nuestros objetivos sobre la polisemia léxica a través del análisis del *PCIC*, en este epígrafe pretendemos realizar una breve investigación acerca de la posible vinculación entre los ejercicios seleccionados de los niveles B1 y B2, los cuales hemos mostrado en el capítulo VI y en el anexo, y nuestras tablas.

Primero nos vamos a centrar en una perspectiva global. Es observable que el porcentaje de los manuales de los niveles B1 y B2 que incluyen o no contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, y el porcentaje de los contenidos relacionados con la polisemia léxica en cada manual, son bastante reducidos, lo que nos presenta que los autores de dichos documentos parecen no querer desarrollar el estudio de los términos polisémicos; sin embargo, nuestras tablas sobre la polisemia léxica se expanden hasta ocupar más de 140 páginas de nuestra tesis doctoral, por lo que estamos seguros de que existen muchos términos que pueden ser materia de enseñanza para que los alumnos aprendan sus diversos significados.

A continuación, haremos el análisis sobre los contenidos de los ejercicios, es decir, intentaremos discutir las palabras polisémicas en cada actividad a partir de los resultados de nuestras tablas, pero debemos tener en cuenta que los tipos de ejercicios poseen varios subtipos, de modo que, para que podamos conseguir los resultados de una manera clara y sistemática, los dividiremos en dos grandes partes definidas por la cantidad de términos polisémicos que forman parte de la actividad:

(1) Los ejercicios que solamente quieren que los estudiantes aprendan un término polisémico

(a) *Bitácora 3, cuaderno de ejercicios* (B1.1) (Dolores Chamorro, Conejo y Martínez Gila, 2013:57):

1. ¿Qué diferencia de significado hay entre “la Historia” y “las historias”?
¿Cómo se dicen en tu lengua los dos conceptos? Fíjate en estos ejemplos.

“La Historia de mi país es muy interesante.”

“Las historias que cuenta mi abuelo sobre su infancia son muy interesantes.”


(b) *Bitácora 3, libro del alumno* (B1.1) (Sans Baulenas *et al.*, 2013:68):

C. El cuento de Galeano se titula “La trama del tiempo”. Leemos y escuchamos el cuento y discutimos con qué significados de la palabra trama lo relacionamos.

Trama.

1. f. Conjunto de hilos que, cruzados con otros, forman una tela.
2. f. Intriga para perjudicar a alguien.
3. f. Argumento de una obra literaria.
4. f. Floración de los árboles, especialmente del olivo.

(c) *Vente 2: curso de español lengua extranjera, libro del alumno* (B1) (Marín, Morales y Ibáñez, 2014:102):



Ruta Quetzal BBVA: Colombia
Diario de América - 1 de julio

Hoy hemos llegado a Santa Marta, uno de los lugares más espectaculares de la costa en el Caribe colombiano. Es un santuario único de fauna y flora. Visitamos una de las joyas de la naturaleza de este hermoso país, el parque nacional Tayrona. Este parque posee especies exóticas de anfibios, reptiles, aves, mamíferos y un gran número de animales marinos, que se encuentran en peligro de extinción. Además cuenta con zonas de árboles y bosques atravesados por arroyos y ríos que bajan de las cumbres de la Sierra Nevada de Santa Marta.

b. La palabra *santuario* en el texto significa:

1. lugar sagrado, templo.
2. lugar seguro, refugio.

Al construir la comparación entre el primer ejercicio (a) y nuestras tablas, es fácil que encontremos la siguiente tabla¹⁸⁴:

Historia (10):

En A2 (NE 6.6): Estudios y titulaciones. (Historia.)
En B1 (NG 4.2.2): Pasado.
En B1 (NG 7.2): Expresión verbal.
En B1 (NE 17.1.1): Vida en comunidad.

¹⁸⁴ El ejercicio pertenece al nivel B1, y a la vez la tabla también solamente nos presenta los contenidos desde el nivel A1 hasta el nivel B1.

La palabra “historia” es polisémica. El *PCIC* sitúa este término en cuatro lugares, y exige que el estudiante domine al menos los significados (RAE, 2014:1185): 1. “narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados”, 2. “disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados”, 3. “conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación”, etc. Al referirnos al ejercicio expuesto, vemos que en la primera oración: “La Historia de mi país es muy interesante”, se da el significado (3); mientras que la “historia” de la segunda oración¹⁸⁵ puede explicarse como (1); por lo tanto, el aprendizaje de los varios significados de la palabra “historia” de este ejercicio están relacionados con los contenidos del *PCIC*, además de resultar claro que mediante nuestra tabla podemos constatar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia de “historia” de un modo más claro.

No obstante, el segundo ejercicio, que se centra en el estudio de varios significados de la palabra “trama”, la cual no existe en nuestras tablas, ni en el nivel B1 ni en el B2, y que, además, tras analizar todo el repertorio del *PCIC* (2006a), solo la hallamos en un único tema, el 18.4: Literatura, del nivel C1 (NE); o el tercer ejercicio, que trata del término “santuario”, que no existe en ningún lugar de las nociones generales ni las nociones específicas de los niveles A1-C2, nos muestran una falta absoluta de relación con el repertorio actual del *PCIC* y, por lo tanto, con el resultado de nuestra investigación.

(2) Los ejercicios preparan más de una palabra polisémica para que los alumnos las estudien

(a) *Tema a tema: curso de la conversación, libro del alumno* (B2) (Coto Bautista y Turza Ferré, 2011:135)¹⁸⁶:

¹⁸⁵ “Las historias que cuenta mi abuelo sobre su infancia son muy interesantes”.

¹⁸⁶ El texto original de este ejercicio lo exponemos en la parte correspondiente del Anexo 3.

3. Las palabras marcadas tienen más de un significado. Elige por el contexto la adecuada:

Afrontar

- a. Hacer frente a un enemigo o problema.
- b. Poner cara a cara

Extinguir

- a. Apagar un fuego
- b. Hacer que se acaben del todo ciertas cosas que van desapareciendo

Flojear

- a. Perder el ánimo, las ganas en una acción.
- b. Debilitarse, ir perdiendo fuerza.

Rematar

- a. Poner fin a la vida de algo que está muriendo.
- b. Vender la última mercancía a un precio más bajo.

Abanico

- a. Instrumento para darse aire.
- b. Serie, conjunto de diferentes propuestas.

Desplegar

- a. Mostrar, manifestar una cualidad.
- b. Desdoblar, extender lo que está plegado.

Feria

- a. Conjunto de instalaciones recreativas: carruseles, circos, puestos de dulces, etc., que se ponen en las fiestas.
- b. Lugar público donde se expone ganado o cosas para vender.

Tropezón

- a. Acción de tropezar, de dar con los pies en algo y perder el equilibrio.
- b. Impedimento.

Fijándonos en los requisitos del ejercicio, originalmente, la descripción de esta tarea no nos dice de una forma clara que esté relacionada con el estudio de la polisemia léxica; sin embargo, en la realización de esta práctica, el estudiante tiene la oportunidad

de conocer o dominar los diversos significados de estos términos, o sea, de poder aprender palabras polisémicas, de ahí que vayamos a analizar este ejercicio desde la perspectiva de nuestras tablas.

En cambio, es una pena que no podamos encontrar ningún término en ninguna tabla de nuestra investigación. De los dos términos “extinguir” y “feria”, el primero únicamente aparece en el tema 20.7. Problemas medioambientales y desastres naturales (NE) del nivel B2; y el segundo meramente existe en el tema 18.3. Arquitectura, escultura y pintura (NE) del nivel B2 como “feria/muestra ~ de arte”, por lo que no podemos realizar el estudio de los distintos significados de estas dos palabras debido a su aparición en un único tema del *PCIC*. Es más, en el caso de las palabras “afrontar”, “flojear”, “rematar”, “abanico”, “desplegar” y “tropezón” vemos que ni siquiera existen en las nociones generales ni las nociones específicas de los niveles A1-B2 (el manual elegido pertenece al nivel B2).

Así pues, los contenidos de este ejercicio no tienen vinculación con las tablas que hemos puesto antes, ni con el repertorio del *PCIC*.

(b) *Etapa 11: Recursos. Curso de español por módulos, libro del alumno y libro de ejercicios* (B2.2) (EQUIPO ENTINEMA, 2011:45-46)

1.2.3. Los siguientes verbos son polisémicos. Lee la transcripción de la audición, que te va a dar tu profesor, y elige el significado que aparece en la conversación.

Verbos polisémicos

Parecer: ()

4. Opinar, creer.
5. (-se) Asemejarse. Tener semejanza.
6. Tener determinada apariencia o aspecto.

Llevar: ()

6. Conducir algo desde un lugar a otro.
7. Cortar, separar violentamente una cosa de otra.
8. (locución verbal coloquial) Estar (o no) preparado para algo.
9. Guiar, conducir, dirigir.

10. Haber pasado un periodo de tiempo en una misma situación o en un mismo lugar.

Aprovechar: ()

4. Emplear últimamente algo.
5. (-se de) Sacar un beneficio de alguien o algo, generalmente con astucia o abuso.
6. Sentar bien.

Costar: ()

3. Dicho de una cosa, ser comprada o adquirida por determinado precio.
4. Dicho de una cosa, ocasionar dificultad.

Apoyar: ()

4. Hacer que algo descansa sobre otra cosa.
5. (-se) Confirmar, probar, sostener alguna opinión o teoría.
6. Favorecer, patrocinar, ayudar.

Distinguir: ()

4. Resaltar. Hacer que algo se diferencie de otra cosa por medio de alguna particularidad o cualidad.
5. Conocer la diferencia que hay de unas cosas a otras.
6. (-se) Sobresalir entre otros. Ser especial.

Tratar: ()

4. (-se) Comunicarse, relacionarse.
5. (de) Referirse.
6. (de) Procurar el logro de algún fin.

Perder: ()

4. (-se) Tener dificultades.
5. Dejar de tener algo.
6. (-se) Dicho de una persona, confundir el camino o rumbo que llevaba.

Ocupar: ()

4. (-se de) Encargarse de algo, tener la responsabilidad.
5. Llenar un espacio o lugar.
6. (-se) Preocuparse por algo o alguien.

El ejercicio seleccionado es la única actividad cuya descripción tiene la señal “polisémico”; este ejercicio no solo quiere que los estudiantes puedan determinar el significado concreto de las palabras polisémicas, sino que también intenta que

comprendan las distintas explicaciones expuestas, de manera que pretendemos comprobar si el contenido de este ejercicio se relaciona con nuestras tablas y con el repertorio del *PCIC*.

Primeramente, a través de releer y revisar los contenidos del *PCIC*, podemos asegurar que los nuevos términos pertenecen a los niveles A1-B2; sin embargo, la mayoría no corresponde a nuestras tablas de la polisemia léxica, como las palabras “costar”, “apoyar” y “distinguir”, las cuales aparecen exclusivamente en un tema:

Las palabras polisémicas	El nivel	El tema
costar	A1	NG, 6.2: Valor, precio.
apoyar	B2	NE, 11.7: Servicios sociales.
distinguir	B2	NG, 5.8: Visibilidad, visión.

Es decir, si dependemos del contenido del *PCIC*, los alumnos solamente conocerán estos significados de estas palabras, sin necesidad de aprender otras significaciones suyas.

A continuación, tomamos los términos polisémicos “ocupar” y “tratar”, que aunque no aparecen en nuestras tablas por no cumplir con los criterios de selección (véase el epígrafe 7.4.1), vamos a construir sus tablas *ad hoc* para poder estudiar su origen en el *PCIC*:

Palabras polisémicas	Nivel	Tema
ocupar	B2	(1) NE, 7.1: Profesiones y cargos. (tener/ocupar ~ un cargo ~ público/directivo/de responsabilidad.) (2) NE, 7.3: Actividad laboral. (ocupar ~ un puesto/una plaza/un cargo.)
tratar	B1/B2	(1) NE, 3.1.1: Nombre. (tratar ~ de tú/de usted.)

		(2) NE, 4.2: Relaciones sociales. (relacionarse/tratar ~ con alguien.) (3) NE, 4.4: Actitudes y formas de comportarse. (tratar ~ bien/mal ~ a alguien.) (4) NE, 18.4: Literatura. (tratar de) (5) NE, 18.6: Cine y teatro. (tratar de)
--	--	--

El ejercicio nos presenta tres diferentes significados de “ocupar” y “tratar”; no obstante, el término “ocupar” en el *PCIC* solamente tiene la explicación “encargarse de algo, tener la responsabilidad”; a la hora de estudiar los otros dos significados, dicho libro no prepara más temas; es más, el significado “procurar el logro de algún fin” de la palabra “tratar”, tampoco aparece en el *PCIC* reflejado en ningún tema.

Por otra parte, si nos centramos en el estudio de las palabras “parecer”, “llevar”, “aprovechar” y “perder”, observamos con alegría que cada una de ellas tiene correspondencia en la tabla construida en nuestra investigación, como vemos en los siguientes ejemplos:

Parecer (6):

En B1 (NG 1.4): Calidad general. (<i>Este libro parece interesante.</i>)
En B1 (NG 5.1): Formas y figuras. (<i>parece una montaña.</i>)
En B1 (NG 5.13): Edad, vejez. (parecer un niño.)

Perder (26):

En B1 (NG 1.2): Presencia, ausencia. (<i>He perdido las llaves, no las encuentro.</i>)
En B1 (NG 4.1): Referencias generales. (perder tiempo.) (<i>Perdimos mucho tiempo en el aeropuerto.</i>)
En B1 (NG 6.11): Éxito, logro.

En B1 (NE 3.2): Documentación. (perder un documento.)
En B1 (NE 8.3): Deportes.
En B1 (NE 8.4): Juegos.
En B1 (NE 14.1.1): Objetos y documentos relacionados con los viajes. (perder el equipaje.)
En B1 (NE 14.3.2): Tipos de transporte. (perder el tren.)
En B2 (NG 4.1): Referencias generales. (perder el tiempo.) (<i>Es mejor que te vayas, no pierdas el tiempo.</i>)
En B2 (NG 5.3): Consistencia, resistencia. (perder consistencia.)
En B2 (NE 12.1): Lugares, personas y actividades. (perder clientes.)
En B2 (NE 13.1): Salud y enfermedades. (perder el apetito.)
En B2 (NE 13.2): Heridas y traumatismos. (perder peso.)
En B2 (NE 17.3): Ley y justicia. (perder un juicio.)

En el proceso de aprender el término “parecer”, que existe en tres temas diferentes según nuestra tabla, debido a que cada lugar nos ofrece un ejemplo, sabemos que al menos necesitamos entender los significados “opinar, crear” y “asemejarse. Tener semejanza”; además, en relación con el estudio de la polisemia de “perder” (RAE, 2014:1680), el *PCIC* intenta que comprendamos: 1. “dicho de una persona: dejar de tener, o no hallar, aquellos que poseía, sea por culpa o descuido de poseedor, sea por contingencia o desgracia”, 2. “desperdiciar, disipar o malgastar algo”, 3. “no conseguir lo que se espera, desea o ama”, 4. “no obtener lo que se disputa en un juego, una batalla, una oposición, un pleito, etc.”, etc.

Si combinamos nuestra tabla con el ejercicio, podemos conocer que dos significados del verbo “parecer”, y una significación de “perder”, corresponden a contenidos del *PCIC*, mientras que otros significados son solo propios del ejercicio. Vemos cómo al realizar la enseñanza-aprendizaje del segundo término, si consultamos nuestras tablas, podríamos dominar una cantidad mayor de sus significados.

En síntesis, hay algunas palabras polisémicas con varios de sus significados que están relacionadas con nuestras tablas, pero la mayoría de términos y significaciones de este ejercicio no tienen relación con nuestra propuesta.

La comparación entre los manuales elegidos del capítulo VI y nuestras tablas sobre la polisemia léxica nos aclara que algunos ejercicios poseen contenidos que no tienen contacto ni con el repertorio del *PCIC* ni con la presente investigación, mientras

que otras actividades sí que cumplen los requisitos del *PCIC*, y la tabla propuesta en esta tesis puede ofrecer los conocimientos de la polisemia léxica para que los alumnos puedan verlos y estudiarlos de una manera clara y sistemática.

En este epígrafe, aparte de mostrar el estado de los manuales de ELE, con el objetivo de exhibir que los autores o los profesores pueden emplear nuestra tabla para conocer los términos polisémicos y diseñar los ejercicios de la polisemia; también intentamos poner de relieve que el estudio de la polisemia léxica no es una tarea simple y que además el *PCIC* es una obra finita, por lo cual es imposible que reúna todos los términos y sus significados; por lo que los ejercicios de las palabras polisémicas también poseen un nivel bueno y valores didácticos, aunque falte el uso del *PCIC*. De hecho, en el proceso de estudiar la lengua española, aprender los manuales o leer los libros, es normal que podamos encontrar más palabras polisémicas, de ahí que debamos mezclar el *PCIC*, los diversos manuales, los documentos docentes, las necesidades de los alumnos, etc., para desarrollar y perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de las palabras polisémicas en el futuro.

7.8. La importancia de la polisemia léxica en ELE y el valor didáctico de nuestras tablas y nuestra metodología

La polisemia léxica es un conocimiento imprescindible que encontramos frecuentemente en el proceso de dominar la lengua española, y sin ninguna duda, a través de nuestra investigación hemos podido destacar la importancia de la polisemia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera, dado que la mayoría de las palabras obligatorias dispuestas por los repertorios del *PCIC* son polisémicas, y al mismo tiempo, hemos sido capaces de identificar qué significados debemos comprender de cada palabra en función el nivel en el que nos encontremos.

Además, en torno a desarrollar la enseñanza-aprendizaje de los términos polisémicos, las tablas confeccionadas en nuestra tesis son importantes porque nos ofrecen una nueva perspectiva para observar el estudio de la polisemia léxica. En

primer lugar, en el capítulo VI veíamos, al investigar los ejercicios sobre la polisemia léxica, que los autores de los manuales no respondían a una regla fija, sino que solo dependían de las situaciones concretas de cada libro, o seleccionaban las palabras habituales para realizar el estudio de sus distintas explicaciones; ahora, sin embargo, podemos basarnos en las innovadoras tablas para conocer rápidamente cuáles palabras son polisémicas en los niveles B1 y B2 y cuáles de sus significaciones son relevantes, de modo que, de cara a preparar o redactar los ejercicios de los manuales de ELE, los autores solamente necesitarán mezclar las técnicas de elaboración del ejercicio con los contenidos de nuestras tablas.

En segundo lugar, la metodología de establecer las tablas es fundamental y valiosa. Como veíamos anteriormente, en lo referente al estudio de las palabras, algunos expertos decían que debíamos comprender la pronunciación, la forma, el significado y las relaciones semánticas, prestando atención al análisis de cómo dominar una palabra y qué es comprender un término (véase el capítulo II), y el libro *PCIC* clasificaba los términos por los seis niveles, pero nadie explicaba detalladamente cómo dominar los diferentes significados de una misma palabra, ni si esto se debía hacer de una sola vez o si se podía realizar en los diversos niveles; sin embargo, ahora, gracias a nuestros métodos especiales, vemos que podemos aprender los diversos significados de una palabra polisémica en función de los niveles en los que nos encontremos. Así pues, queda demostrado que es perfectamente posible que vayamos a poder construir en el futuro el estudio de los distintos significados de la polisemia léxica a través de los seis niveles de aprendizaje de ELE.

Por otro lado, con el objetivo de comprender el léxico, lo más importante es que podemos memorizar las palabras a largo plazo y utilizarlas bien en las situaciones comunicativas, de modo que la mayoría de los profesores muestran un gran interés en crear más metodologías para ayudar a los estudiantes a que logren desarrollar la competencia léxica, tales como: el lexicón mental (Lahuerta y Pujol), las relaciones semánticas, las relaciones asociativas (Baralo), etc. Ahora, a través de las tablas que hemos desarrollado, podemos ver cómo el estudio de la polisemia léxica puede servir

para recordar las palabras durante más tiempo y practicar sus usos en las diferentes situaciones comunicativas.

Tomemos un ejemplo: el término “papel”, el cual es un léxico que aparece en el tema 6.8. Material educativo y mobiliario de aula (NE) del nivel A1, con el significado “pliego, hoja o pedazo de papel en blanco, manuscrito o impreso”, pero que en el nivel B2 también existe en el tema 18.6. Cine y teatro, con la explicación “personaje de una obra teatral o cinematográfico que corresponde representar a un actor” (RAE, 2014:1625-1626). Un alumno en el nivel A1 ya debe dominar la forma, la pronunciación y el primer significado de esta palabra, de tal forma que cuando esté en el nivel B2, solo añadirá una significación nueva, consiguiendo así no solo comprender el significado nuevo, sino también repasar el que ya conocía.

O sea, la palabra polisémica es un tipo especial que nos ofrece la posibilidad de practicar una palabra muchas veces en diferentes situaciones comunicativas, y los profesores pueden establecer ejercicios cuyos contenidos sean los diversos significados de los términos polisémicos para que los alumnos los usen en varias ocasiones, para así adquirir estos términos completa y perfectamente.

En síntesis, hemos visto cómo ha quedado reconocida la importancia de las palabras polisémicas en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, y cómo nuestras tablas pueden ayudar en su estudio, comprensión y uso en las clases de ELE.

7.9. Conclusión parcial

Por lo que se refiere a conocer y desarrollar la enseñanza-aprendizaje de las palabras polisémicas, la cual está vinculada estrechamente con el ámbito de ELE, en el capítulo VI hemos mencionado el estado general de la misma a través del análisis de los manuales actuales, y en el presente apartado hemos aplicado una nueva metodología para construir nuestras propias tablas.

Al perseguir nuestro propósito, decidimos usar las nociones generales y las

nociones específicas del *PCIC* (2006a) como nuestro corpus; así pues, en el primer paso discutimos las informaciones básicas sobre dicho libro con la finalidad de comprender la estructura del repertorio original; además, mostramos y confirmamos los criterios fijos y concretos para seleccionar las palabras de nuestras tablas, creamos la metodología para confeccionarlas y así poder estudiar con ellas la polisemia léxica. Especialmente, hemos dejado expuestas todas las tablas de los niveles B1-B2 en dos epígrafes de este capítulo, el 7.5.2 y el 7.5.3, que son centrales en nuestra tesis doctoral, pues exponen el núcleo de nuestra investigación.

Por añadidura, analizamos nuestras tablas en dos apartados, dado que algunas tablas son beneficiosas y relevantes porque pueden ser usadas inmediatamente por los profesores y los alumnos para mejorar el estudio de la polisemia léxica, y otras todavía no presentan los diversos significados de las palabras polisémicas de una forma directa, pero poseen la posibilidad o la necesidad de desarrollar el aprendizaje de varios de sus significados. En total, a través de nuestra metodología y las tablas propuestas, podemos obtener una manera nueva de ver la polisemia léxica y estudiar los diversos significados de los términos polisémicos de una manera sistemática y eficaz.

La polisemia es un fenómeno habitual que existe en la lengua española y hemos pretendido desarrollar la enseñanza-aprendizaje de las palabras polisémicas con el propósito de que los alumnos entiendan y reconozcan su importante posición, y puedan comprender los términos polisémicos ordenada y claramente, y lo hemos conseguido. Con nuestras tablas hemos podido asegurar que actualmente la polisemia existe en la enseñanza de ELE y que los estudiantes deben dominar un buen número de significados de una buena cantidad de palabras polisémicas.

Capítulo XIII. Conclusiones

El presente trabajo se concentra en la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica. A través de toda la tesis, no solo hemos investigado los contenidos básicos y relevantes de este fenómeno lingüístico desde la perspectiva de la Semántica, sino que también hemos llevado a cabo el análisis de los estados actuales de la polisemia léxica en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera; es más, hemos construido una metodología nueva con la finalidad de realizar el estudio de los términos polisémicos de una forma eficaz y sistemática. Ahora, tras realizar todos los capítulos anteriores, vamos a exponer las conclusiones que hemos obtenido.

Primeramente, con respecto al marco teórico, hemos podido constatar la justificación del objeto de estudio de nuestra tesis, dado que hemos visto cómo el estudio del significado en general y de la polisemia léxica en particular ha despertado un enorme interés desde que M. Bréal le dio nombre y comenzó a estudiarla desde una perspectiva semántica.

A partir de todas las teorías analizadas y tras mostrar las discusiones de la polisemia léxica a través de las reflexiones de varios filólogos, e identificar el problema de la falta de unanimidad en la definición de este fenómeno, tanto en el campo de la Lingüística como en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, hemos conseguido aportar una definición propia de la polisemia léxica, tomando como criterio de verificación el *diccionario de la lengua española* de 2014 publicado por la RAE: “la polisemia léxica es el fenómeno que provoca que una palabra tenga varios significados y, al mismo tiempo, estos significados pertenezcan a una única entrada del *diccionario de la lengua española* del año 2014”.

Por otra parte, hemos conseguido verificar todas las hipótesis planteadas en la introducción de la presente investigación. Además de constatar el interés general en la comunidad académica por el fenómeno de la polisemia léxica, hemos comprobado la falta de presencia de este fenómeno en la bibliografía consultada del campo de ELE y su ausencia explícita en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006a),

documento relevante en el que no aparece ni una sola vez el término “polisemia”, ni tampoco hace ninguna mención a cómo desarrollar la enseñanza-aprendizaje de los términos polisémicos en ELE.

Siguiendo con las hipótesis, el repaso a los manuales de enseñanza de ELE de los niveles B1 y B2 nos ha arrojado unos resultados determinantes. Al realizar la revisión de los 104 manuales, hemos obtenido que el 37,50% de estos libros sí poseen ejercicios relacionados con el estudio de la polisemia léxica, de ahí que podríamos haber confirmado que la enseñanza-aprendizaje de los términos polisémicos existe en el campo de ELE. Por añadidura, hemos obtenido que en el nivel B1 el porcentaje de libros que contienen ejercicios sobre la polisemia léxica es de un 25,45%, mientras que en el nivel B2 alcanza el 47,73% y llega hasta un 80% en los manuales cuyos contenidos combinan los niveles B1 y B2 al mismo tiempo, por lo que hemos podido anotar cómo en función de la progresión ascendente de los niveles, la presencia de la polisemia léxica en ELE va aumentando su peso, ya que vemos cómo en el nivel B2 se aprecia mayor densidad de ejercicios que en los de B1.

No obstante, dentro de estos libros hemos analizado detalladamente el porcentaje de páginas que contenían ejercicios sobre la polisemia frente al volumen de páginas totales del manual, obteniendo que en realidad prácticamente no se le da ninguna importancia a la enseñanza de la polisemia léxica, pues el porcentaje de páginas de estos ejercicios no supera el 2,5% en los libros del nivel B1, con una media del 1,030% y alcanza solo un 2,679% en los del nivel B2, con una media de 1,304%.

Por otra parte, a través del análisis cualitativo de los ejercicios hemos descubierto que tan solo en el manual *Etapa 11: Recursos. Curso de español por módulos, libro del alumno y libro de ejercicios* (B2.2) (EQUIPO ENTINEMA, 2011:45-46) aparece un ejercicio sobre verbos en el que quede claro que estos son polisémicos. Tampoco hemos encontrado una concordancia exacta entre los términos y significados estudiados en los ejercicios analizados y aquellos que aparecen en los repertorios léxicos del *PCIC*, tal como hemos señalado en el capítulo VII.

Con relación a nuestro capítulo VII, que es el núcleo de la tesis, hemos desarrollado nuestra propuesta sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica, estableciendo unas tablas que han demostrado ser unas herramientas altamente eficaces, pues a través de ellas hemos conseguido revelar que en realidad la polisemia léxica sí que aparece en el *PCIC* y que además ocupa un papel muy importante en el desarrollo de la competencia léxica, una de las competencias esenciales para el aprendizaje de una lengua.

En concreto, hemos podido ver que una palabra podía ser polisémica si existía en diversos temas distintos, de modo que hemos hallado claramente que el término analizado constaba de diferentes significados distribuidos en los distintos niveles o un mismo nivel. Además, la forma de nuestras tablas podía mostrarnos más detalles, como por ejemplo, si un significado de una palabra pertenecía a un campo especial o estaba determinado por su uso en un lugar geográfico determinado; es más, como hemos dicho antes, vemos también cómo se van sumando nuevos significados más complejos conforme subimos de nivel de dificultad.

Las tablas que hemos construido se revelan además como una propuesta innovadora que puede servir para realizar el estudio de la polisemia léxica a través de los distintos niveles de ELE, de manera que, al mismo tiempo, sirven de guía para la elaboración de futuros manuales de enseñanza centrados en la polisemia léxica en los niveles B1 y B2, al mostrar de un modo inmediato todos los temas en los que una palabra determinada aparece, ajustando así fácilmente los contenidos de dichos manuales a los niveles establecidos.

Por último, debemos aclarar que en la presente tesis todavía no hemos realizado las propuestas didácticas, las cuales constarían de actividades o ejercicios concretos sobre la enseñanza de las palabras polisémicas, dado que consideramos que antes de proceder a esto es necesario que perfeccionemos nuestras tablas solucionando y superando todos los límites que han sido ampliamente descritos en la última parte del capítulo VII, algo que estamos actualmente realizando y cuyos resultados serán publicados en futuros artículos académicos.

Vías futuras

Además de las conclusiones previamente expuestas, hemos descubierto unas interesantes vías de investigación futuras que se pueden desarrollar a partir de lo que hemos investigado en nuestra tesis doctoral, para así mejorar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en ELE.

Lo primero que tenemos en cuenta es que nos queda pendiente la investigación del factor gramatical y pragmático en la determinación del significado y su influencia en la polisemia léxica, pues como hemos visto, factores como la sintaxis o la morfología pueden ser determinantes a la hora de producir un cambio de significado. Además, también pretendemos incluir en nuestras investigaciones las palabras de clase cerrada, que por sus particularidades propias quedaron fuera de nuestra tesis doctoral.

En segundo lugar, para satisfacer nuestra necesidad de mejorar y perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de las palabras polisémicas, añadiremos en primer lugar más manuales que pongan atención en la enseñanza del léxico y no solo aquellos que hemos seleccionado, y en segundo lugar, tal como detallamos en el capítulo VII, ampliaremos el contenido de nuestras tablas para conseguir dar cabida tanto a las palabras que han quedado fuera en los niveles B1 y B2 como a las del resto de los niveles, además de satisfacer todos los límites que hemos expuesto en dicho capítulo, para así poder aspirar a la creación de una herramienta lo más completa posible para la enseñanza-aprendizaje de la polisemia léxica en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Capítulo IX. Fuentes de información consultadas

9.1. Fuentes bibliográficas generales

Abd al-Aziz abd Al-Salama Al-Sherif, A. (2002) *La convivencia de la polisemia y la homonimia en el léxico español actual*. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.

Alvar Ezquerro, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso de diccionario*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

--- (1992) “Diccionarios de lengua”, *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones. Lecciones del I Seminario de Lexicografía Hispánica. Facultad de Humanidades*. Jaén, 21-24 enero 1991. Jaén: Casa editora El estudiante, pp. 35-50.

--- (1996) “Los diccionarios del español en nuestros días”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 11, pp. 9-12.

Álvarez Martínez, M. A. et al. (2007) *Sueña, libro del alumno*. Nivel B2. 3ª ed. Madrid: Anaya.

Anaya (2015) *Catálogo 2015, español lengua extranjera*. Madrid: Anaya.

Apresjan, J. (1978) “Análisis distribucional de los significados y campos semánticos estructurados”. En: Todorov, T. Comp. *Investigaciones semánticas*. Buenos aires: Nueva Visión.

Ávila, R. (1997) “Variación léxica: connotación, denotación, autorregulación”, *Anuario de Letras: Facultad de filosofía y letras, centro de lingüística hispánica*, 35, pp. 77-102.

Azofra Sierra, M. E. (2009). *Morfosintaxis histórica del español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Baldinger, K. (1970) *Teoría semántica: hacia una semántica moderna*. Madrid: Ediciones Alcalá, S.A.

Ballester Bielsa, M. P., Díaz Tapia, M. A. y López Ripoll, S. (2015) *Mucho más que palabras. Español para extranjeros*. B1.2. Barcelona: Universitat de Barcelona. Publicacions i Edicions.

Balteiro, I. y Campos-Pardillos, M. A. (2016) “El uso de herramientas lexicográficas para el aprendizaje del léxico”. En: Roig-Vila, R. *et al.* Eds. *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, Propuestas y Acciones*. Disponible en:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62070/1/Investigacion-e-Innovacion-Educativa-en-Docencia-Universitaria_184.pdf

Baralo, M. (2007) “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. En: *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf

--- (2006) “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”. En: *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>

--- (2005a) “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”. En: *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8

--- (2005b) “La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia”, *CARABELA*, 58. *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas: propuestas para la enseñanza de ELE (II)*, pp. 27-48.

Barbadillo de la Fuente, M. T. (1991) *La enseñanza del vocabulario*. Madrid: Universidad Complutense, E. U. Pablo Montesino.

Barceló Martínez, T. (2010) “La polisemia y la (no) sinonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje jurídico”, *Anales de filología francesa*, 18, pp. 29-44.

Barrios Rodríguez, M. A. (2010) *El dominio de la funciones léxicas en el marco de la teoría sentido-texto*. Disponible en: http://elies.rediris.es/elies30/Tesis_M_Auxiliadora_Barrios.pdf

Becerra Hiraldo, J. M. (1994) “En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario”, *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*. Madrid, 3-5 diciembre 1990. Málaga: ASELE, pp. 313-323.

北京外国语学院西班牙语系«新西汉词典»组.(2003) *Nuevo diccionario español-chino. (新西汉词典)*. 北京:商务印书馆.

Bello, A. (2004) *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, S. A.

Benítez Pérez, P. (1994) “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?” En: Sans, N y Miquel, L. Coords. *Didáctica del español como lengua extranjera, E/LE 2, Cuadernos del Tempo Libre*. Madrid: Fundación Actilibre, D. L.

Beristáin, H. (1995) *Diccionario de retórica y poética*. 6ª ed. México: Porrúa.

Berruto, G. (1979) *La semántica*. México: Nueva Imagen.

Blanco, C. (2005) *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE*. Barañáin: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.

Blanco Canales, A. et al. (2001) *Sueña 4. Cuaderno de ejercicios*. Nivel superior. Madrid: Anaya.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, H. (2005) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Bobadilla Lara, N. F. (2004) “Aprendizaje del vocabulario científico desde la perspectiva de campo léxico”, *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 27, pp. 97-123.

Bosque, I. (1980) *Problemas de morfosintaxis: ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense, D. L.

--- (2004) *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones, SM.

Brieño García, C. (2013) *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinónimo en ELE: estudio semántico y didáctico*. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.

Cano Ginés, A. (2007) “Importancia y necesidad de la lexicografía orientada al español/LE”, *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*, 25, pp. 89-95.

--- (2003) *Contribuciones lexicográficas al español como lengua extranjera*. Tesis. Universidad Complutense de Madrid.

Carcedo González, A. (1998) “Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro frases de disponibilidad”, *Pragmalingüística*, 5-6, 1997-1998, pp. 75-94. Disponible en: <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/viewFile/517/451>

Cárdenas Bernal, F., Hierro Montosa, A. y Robles Ávila, S. (2012) *Método de español I, cuaderno de ejercicios*. A1. Madrid: Anaya.

Carratalá Teruel, F. (2006) *Manual de vocabulario español: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Castalia.

Casas Gómez, M. y Muñoz Núñez, M. D. (1992) “La polisemia y la homonimia en el marco de las relaciones léxicas”. En: Wotjak, G. ed. *LEXICOGRAPHICA, Series Maior 47. Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*. Tübingen: Niemeyer.

Castro Viúdez, F. y Díaz Ballesteros, P. (2005) *Aprende gramática y vocabulario 2*. A2. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Cervero, M. J. y Castro, F. P. (2000) *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Cifuentes Honrubia, J. L. (1990) “La polisemia como prototipo diacrónico”, *Anales de filología hispánica*, 5, pp. 99-119. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1300792>

Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2005) *Aula internacional 2*. A2. Barcelona: Difusión, D. L.

Corrales Zumbado, M. I. (1971) “Aplicación de la teoría de conjuntos a la semántica estructural”, *Revista española de lingüística*, 1(2), pp. 355-359.

Coseriu, E. (1987) *Gramática, semántica, universales: estudios de lingüística funcional*. 3ª ed. Madrid: Gredos.

--- (1986) *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

--- (1991) *Principios de semántica estructural*. 2ª ed. Madrid: Gredos.

--- (1978) *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. 3ª ed. Madrid: Gredos.

--- (1998) “Tesis acerca del ‘significado’”. *Lexis: Revista de lingüística y literatura*. 22 (1), pp. 83-86.

--- (1990) “Semántica estructural y semántica «cognitiva””, *Jornadas de Filología en Homenaje al profesor Francisco Marsá*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 239-282.
Disponible en:
<https://es.scribd.com/doc/134951139/Coseriu-semantica-estructural-Semantica-cognitiva>

Cruz Cabanillas, I. (1999) “Los juegos de palabras en la enseñanza de lenguas”, *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 58-65.
Disponible en:
<http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/949/Los%20Juegos%20de%20Palabras%20en%20la%20Ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz Tejera, A. (1971) “Puntos de contacto entre sintaxis y semántica”, *Revista española de lingüística*, 1 (2), pp. 361-370. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=40893>

Difusión (2015) *Difusión, 2015, somos tu editorial de ELE*. Barcelona: Difusión.

Domínguez, A., Cueto, F. y Vega, M. (2001) “100 palabras polisémicas con sus acepciones”, *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 6 (2), pp. 63-84.
Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1226729>

Edelsa (2015) *Catálogo 2015, español lengua extranjera, es diferente*. Madrid: Edelsa.

Editorial Edinumen (2015) *Catálogo, Editorial Edinumen, Especialistas en Español Lengua Extranjera. 2015-2016*. Madrid: Editorial Edinumen.

En Clave (2015) *Catálogo 2015, español lengua extranjera*. Madrid: en Clave.

Escobedo Rodríguez, A. (1980) “Estructura funcional del campo 'hablar' en español”, *Revista española de lingüística*, 10 (1), pp. 113-134.

Fernández Álvarez, J., Fente Gómez, R. y Siles Artés, J. (2001) *Curso intensivo de español: ejercicios prácticos*. Niveles elemental e intermedio. 3ª ed. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Fernández Jaén, J. (2006) “Semántica cognitiva diacrónica de acostarse”, *Estudios de lingüística: E.L.U.A.* 20, pp. 131-148.

Frege, G. (1984) “Sobre sentido y referencia”. En: *Estudio sobre semántica*. Barcelona: Orbis.

García Blay, G. y Micó Escrivá, T. (2013) *Aprendizaje de morfosintaxis*. Madrid: CEU Ediciones, D. L.

García-Hernández, B. (1980) *Semántica estructural y lexemática del verbo*. Reus (Tarragona): Avesta.

--- (1997-1998) “Semántica léxica: significado primario y significados secundarios”, *Voces*, 8-9, pp. 293-318.

--- (1998) “Polisemia y análisis funcional del significado (en honor de M. Bréal)”, *Estudios de lingüística latina: actas del IX Coloquio Internacional de Lingüística Latina*. Universidad Autónoma de Madrid. 14-18 abril 1997. Madrid: Ediciones Clásica, pp. 891-904.

García Jurado, F. (2003) “La semántica cognitiva: imaginación y significado”. En: *Introducción a la semántica latina. De la semántica tradicional al cognitivismo*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.

García Murga, F. (2002) *El significado: una introducción a la semántica*. Muenchen: Lincom Europa.

García Platero, J. M. (2004) “Polisemia, homonimia y diccionarios”. En: Prado Aragonés, J. y Galloso Camacho, M. V. eds. *Diccionario, léxico y cultura*. Huelva: Universidad de Huelva.

García Yebra, V. (1981a) “¿Τὸ ἡν σεμαίνειν? Origen de la polisemia según Aristóteles”, *Revista española de lingüística*, 11 (1), pp. 33-50.

--- (1981b) “Polisemia, ambigüedad y traducción”. En: Geckeler, H. et al. Eds. *Logos semantikos: studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu, 1921-1981. Vol. 3, Semántica*. Madrid: Gredos.

Geckeler, H. (1994) *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Madrid: Gredos.

Giovannini, A. et al. (2007) *Profesor en acción 2. Área de trabajo*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A.

Giudici Fernández, B. (2003) “Denotación y connotación *revisited*”, *Hieronymus Complutensis*, 9-10, pp. 53-62. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/09_10/09_10_053.pdf

Gómez Molina, J. R. (2004a) “La subcompetencia léxico-semántica” En: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo, I. Directores. *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

--- (2004b) “Los contenidos léxico-semánticos”. En: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo, I. Directores. *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

--- (2004c) “Las unidades léxicas en español”. En: Alonso Belmonte, I. Coord. *Carabela: La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

González Pérez, R. (2008) “Reanálisis semántico, procesos metafóricos y polisemia”. En: Olza Moreno, I., Casado Velarde, M. y González Ruiz, R. Eds. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Disponible en: <http://studylib.es/doc/6370313/rean%C3%A1lisis-sem%C3%A1ntico--procesos-metaf%C3%B3ricos-y>

González Quintas, E. (2006) *La metáfora en la poesía de Quevedo: la naturaleza y la mujer*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).

González Vázquez, M. (1999) “La polisemia de ‘poder’ en E/LE: acerca de la pertinencia comunicativa de la posibilidad lateral y bilateral”, *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 septiembre 1998. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, D. L., pp. 625-632.

Graves, M. (1987) “The roles of instruction in fostering vocabulary development”. En M.G. McKeown & Curtis, M.E. Eds. *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Grève, M. y Van Passel, F. (1971) *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.

Gutiérrez Araus, M. L. et al. (2006) *Introducción a la lengua española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gutiérrez Cuadrado, J. (dir) (1999) *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.

Gutiérrez Haces, R. (2010) “Ambigüedad y polisemia en la enseñanza del español a extranjeros”, *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12 (14), pp. 117-131. Disponible en: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-7.pdf>

Gutiérrez Ordoñez, S. (1981) *Lingüística y semántica: (aproximación funcional)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.

--- (1996) *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.

Haensch, G. y Omeñaca, C. (2004) *Los diccionarios del español en el siglo XXI: Problemas actuales de la lexicografía – Los distintos tipos de diccionarios; una guía para el usuario – Bibliografía de publicaciones sobre lexicografía*. 2ª ed. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Hayas, K. M. (2013) “Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario”, *Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning (Malasia), I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. 1 de mayo de 2013. pp. 353-367. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf

Higueras, M. (1996) “Aprender y enseñar léxico”. En: Sans, N y Miquel, L. Coords. *Didáctica del español como lengua extranjera, E/LE 3, Cuadernos del Tempo Libre*. Madrid: Fundación Actilibre, D. L.

--- (2004) “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”. En: Alonso Belmonte, I. Coord. *Carabela: La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Hurford, J. R. y Heasley, B. (1988) *Curso de semántica*. Madrid: Visor. D. L.

Ibarretxe-Antuñano, I. (2003) “El cómo y el porqué de la polisemia de los verbos de percepción”. En: Molina Avila. et al. Eds. *Cognitive linguistics in Spain at the turn of the century (I)= La lingüística cognitiva en España en el cambio de siglo (I): Grammar and semantics = Gramática y semántica*. Cantoblanco: Universidad Autónoma de Madrid.

Instituto Cervantes (2006a) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

--- (2006b) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1, B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Jensen, K. (2001) “El verbo *caer*: Estudio semántico-sintáctico”. En: Kock, J. ed. *Gramática Española: enseñanza e investigación. I, Apuntes metodológicos. 7, Lingüística con corpus. Catorce aplicaciones sobre el español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Jiménez Catalán, R. M. (2002) “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”, *Atlantis, revista de la asociación española de estudios anglo-norteamericanos*, 24 (1), pp. 149-162.

Justo Gil, M. (1990) *Fundamentos del análisis semántico*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicación e Intercambio Científico da Universidad de Santiago de Compostela.

Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996) “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario”. En: Segoviano, C. Ed. *La enseñanza del léxico español*. Madrid: Iberoamericana.

LAROUSSE. (1997) *Diccionario general de la lengua española*. España: Larousse Editorial.

Le Guern, M. (1978) *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.

Leech, G. (1985) *Semántica*. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial.

Librería Universit ria. (2008) *现代西汉汉西词典 (Diccionario español-chino, chino-español)*, Barcelona: Ediciones Librería Universitaria, S. L.

Luján, M. (1980) *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

Lyons, J. (1993) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. 3ª ed. Barcelona: Teide.

--- (1995) *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós Ibérica.

--- (1980) *Semántica*. Barcelona: Teide.

--- (1997) *Semántica lingüística: una introducción*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Maldonado, C. (dir) (2002) *Diccionario de español para extranjeros: con el español que se habla hoy en España y en América Latina*. Madrid: Ediciones SM.

Mar Garachana, M. y Hilferty, J. (1994) “Una representación de la polisemia en diacronía y sincronía”, *Anuari de filologia. Estudios de lengua y literatura españolas*, XVII (5), pp. 71-92.

Marconi, D. (2000) *La competencia léxica*. Madrid: A. Machado Libros.

Márquez Linares, C. F. (1999) *La polisemia en el campo léxico “El Cuerpo Humano”*: un estudio contrastivo inglés-español. Tesis publicada. Universidad de Córdoba.

Martí Antonín, M. A. (2003) “Consideraciones sobre la polisemia”. En: Martí Antonín, M. A. *et al.* Eds. *Lexicografía computacional y semántica*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Martín Fernández, M. I. (1990) “En torno a la polisemia y la homonimia”, *Anuario de estudios filológicos*, 13, pp. 193-205.

Martín García, J. (1999) *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

Martínez Hernández, M. (1990) “Investigación del contenido lingüístico y semántica funcional (lexemática): intento de fusión”. *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX aniversario. Vol.2*. Tenerife, 2-6 abril 1990. Madrid: Gredos, pp. 1009-1018.

Martínez Menéndez, P. (2001) *Ejercicios de léxico*. Madrid: Anaya.

Morante, R. (2005) “Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 4. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1350226>

Morante Vallejo, R. (2005) *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Cabrera, J. C. (2003) *Semántica y Gramática: Sucesos, papeles semánticos y relaciones sintácticas*. Madrid: Antonio Machado Libros, D.L.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (1998) *Avance*. Nivel intermedio. 3ª ed. Madrid: SGEL Educación.

Moreno, C., Tuts, M. y García Naranjo, F. (2003) *La casa del río Verde*. Madrid: SGEL, S. A.

--- (2002) *La caja de galletas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.

Moreno Fernández, F. (1996) “El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 2 (11), pp. 47-55.

Muñoz Gutiérrez, C. (2006) “Semántica cognitiva: modelos cognitivos y espacios mentales”, *A Parte Rei: revista de filosofía*, 43, pp. 1-28. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/carlos43.pdf>

Muñoz Núñez, M. D. (1999) *La polisemia léxica*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.

--- (1996) “Problemática actual del fenómeno de la polisemia léxica”, *Lingüística*, 8, pp. 89-132. Disponible en: file:///F:/imprimir%20ahora/IMPRIMIR%20SELECCIONAR/08_Linguistica_001-28_5.pdf

--- (1997) “La polisemia léxica desde la semántica de los prototipos”, *Panorama de la Investigació Lingüística a l'Estat espanyol: Actes del I Congrés de Lingüística General*. Valencia, 15-17 febrero 1994. Valencia: Universitat de València, pp. 191-198.

Nerlich, B. y Chamizo Domínguez, P. J. (1999) “Cómo hacer cosas con palabras polisémicas: el uso de la ambigüedad en el lenguaje ordinario”, *Contrastes: revista internacional de filosofía*, 4, pp. 77-96. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=230356>

O'Dell, F. (1997). “Incorporating vocabulary into the syllabus”. En: N. Schmitt & McCarthy, M. Eds. *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ogden, C.K. y Richards, I. A. (1972) *The meaning of meaning: A study of The Influence of Language upon Thought and of The Science of Symbolism*. 10ª ed. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Omori, H. (2003) “La polisemia del verbo ‘dar’ en español”, *Lingüística hispánica*, 26, pp. 99-114.

Ortega, G. y Rochel, G. (1995) *Dificultades del español*. Barcelona: Editorial Ariel.

Oster, U. (2009) “La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica”, *Porta linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 11, pp. 33-50.

Palmer, F. R. (1978) *La semántica: una nueva introducción*. México 7, D. F.: Siglo veintiuno.

Pastor Milán, M. A. (1988) “Un enfoque lexemático de la homonimia, polisemia y sinonimia”, *Revista española de lingüística*, 2, pp. 299-316.

Penas Ibáñez, M. A. (1993) “Metáfora, polisemia y sinonimia”. *Cuaderno gris*, 7, pp. 30-37.

Penas Ibáñez, M. A. y Zhang, X. H. (2012) *Polisemia funcional de ser y estar en español y en chino: Las locuciones verbales del diccionario DCLEA, una contribución al estudio del español como lengua 2 (ELE)*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Pentcheva Karadjounkova, M. (2009) *La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de E/LE*. Tesis. Universidad Complutense de Madrid.

Pérez Castro, L. C. (2002) “Significado, sentidos, acepciones y usos: la polisemia, entre el léxico y la lexicografía”. En: Bernabé Pajares, A. et al. Eds. *Presente y futuro de la lingüística en España. La sociedad de Lingüística, 30 años después: Actas de II congreso de la Sociedad Española de Lingüística, II*. Madrid: Sociedad Española de Lingüística.

Pérez Serrano, M. (2015) “Tratamiento de la combinatoria léxica en documentos de referencia y curriculares: el caso de MCER y del PCIC”, *Revista de investigación lingüística, variación lingüística y lengua español*, 18 (1), pp. 213-232.

Planas Morales, S. (2008) “Enseñanza de la pronunciación del español en estudiantes chinos: la importancia de las destrezas y los contenidos prosódicos”. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22 septiembre 2007. España: Servicio de Publicación de la Universidad de Alicante, pp. 497-503.

Porto Dapena, J. A. (2002) *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/libros, D. L.

Pottier, B. (1968) *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.

Pottier Navarro, H. (1991) *La polisemia léxica en español: teoría y resolución*. Madrid: Gredos.

Rainer, F. (2010) “Sobre polisemia en la formación de palabras”, *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 13 (2), pp. 7-52. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3768316>

Real Academia Española. (2010) *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

--- (2014) *Diccionario de la lengua española: [Edición del tricentenario]*. 23ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

--- (2001) *Diccionario de la lengua española: [Vigésima segunda edición]*. 22ª ed. España: ROTAPAPEL, S.L.

Regueiro Rodríguez, M. L. (2015) “Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE”, *Linred: lingüística en la Red*, 13, pp. 1-35. Disponible en: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo3.pdf

--- (2013) “La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-sinonimia-como-recurso-de-acceso-lexico-en-la-ense%C3%B1anza-de-lenguas>

Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. (2015) *El español académico: Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros.

Ricoeur, P. (1980) *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Europa.

Robles Ávila, S. (2003) “Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE”. En: Pérez Gutiérrez, M. ed. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas de XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*. Murcia, 2-5 octubre 2002, España, pp. 720-730. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2802131>

Rodríguez Adrados, F. (1971) “Subclases de palabras, campos semánticos y acepciones”, *Revista española de lingüística*, 1 (2), pp. 335-354.

--- (1975) *Estudios de semántica y sintaxis*. Barcelona: Planeta.

--- (1971) “La semántica estructural: estado actual y perspectivas”, *Habis*, 2, pp. 9-34.

Rojas Gallardo, D. (2011) “La polisemia léxica regular y las facetas en la lexicografía del español”, *Boletín de filología*, 46 (1), pp. 163-205.

Rojas Mayer, E. M. (2000) “La variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros”. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza, 13-16 septiembre 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 15-28.

Romero Lesmes, M. D. (2011) “Análisis lexico-semántico de los anglicismos verbales homónimos y polisémicos”, *Entreculturas: revista de traducción y comunicación*

intercultural, 3, pp. 249-261. Disponible en:
<http://www.entreculturas.uma.es/n3pdf/articulo13.pdf>

Salvador, G. (1985) *Semántica y lexicología del español: estudios y lecciones*. Madrid: Paraninfo.

San Vicente, F. (1996) “El diccionario bilingüe”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 2 (11), pp. 78-84.

Sánchez de Zavala, V. (1970) “Sobre la historia reciente y la metodología de la semántica”. En: García, F., Muguerza, J. y Sánchez de Zavala, V. comps. *Teoría y sociedad: ensayos ofrecidos al profesor Aranguren con ocasión de su 60 cumpleaños*. Barcelona: Ariel.

Sánchez Lobato, J. y Aguirre, B. (1992) *Léxico fundamental del español. Situación, temas y nociones*. Madrid: SGEL.

Sanjuán Álvarez, M. (1991) “Qué significa ‘conocer’ una palabra: la complejidad de la competencia léxica”, *Cuadernos de investigación filológica*, 17, pp. 89-101.

Santillana (2015) *Catálogo*. Disponible en: <http://www.santillanaele.com/catalogo>

Saussure, F. (1980) *Curso de lingüística general*. / Ferdinand de Saussure; publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye; con la colaboración de Albert Riedlinger; traducción castellana y notas de Mauro Armiño. Madrid: Akal Editor.

Schulte-Herbrüggen, H. (1978) “Polisemia y cambio semántico: verde y verdugo”, *Verba: Anuario galego de filoloxía*, 5, pp. 47-62.

Seco, M., Andrés Puente, O. y Ramos Gonzáles, G. (1999) *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

Serrano, M. J. (2011) *Sociolingüística*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

SGEL (2015) *Español lengua extranjera, las mil caras del español*. Madrid: SGEL.

--- (2004) *CARABELA. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

上海外国语学院《简明西汉词典》组. (2001) *Diccionario manual español-chino (简明西汉词典)*. 上海: 上海译文出版社.

Sherwood Droz, M. (2014) *Combinatoria léxica, polisemia y polisemia regular en una base de conocimiento léxico conceptual: el caso de “Redes diccionario*

combinatorio del español contemporáneo” y functional grammar knowledge base. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.

Siles Artés, J. (1996) “La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta”, *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, actas del quinto congreso internacional de ASELE*. Santander, 29-30 septiembre y 1 octubre 1994. Málaga: ASELE, pp. 159-164.

SM (2015) *Español lengua extranjera, ELE, 2015*. Disponible en: http://www.sm-ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/ELE/Catalogo%202016/cat_ele_2015.pdf

Sökmen, A. (1997). “Current trends in teaching second language vocabulary”. En: N. Schmitt & McCarthy, M. Eds. *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tamba-Mecz, I. (2004) *La semántica*. México: Fondo de Cultura Economía.

Teresa Espinal, M. et al. (Coord.). (2014) *Semántica*. Madrid: Akal.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

Todorov, T. (1978) *Investigaciones semánticas*. Buenos aires: Nueva vision.

Torres Gonzáles, S. (1996) “Los diccionarios en el aula del español como lengua extranjera. Algunas actividades”. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE*. Santander, 29, 20 septiembre - 1 octubre 1994. Málaga: ASELE, pp. 165-172.

Trujillo, R. (1988) *Introducción a la semántica española*. Madrid: ARCO/LIBROS.

--- (1990) “Semántica y gramática: sobre la capacidad sintáctica del diccionario”, *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario. Vol., I*. Tenerife, 2-6 abril 1990. Madrid: Gredos, pp. 112-130.

--- (1983) “La semántica”. En: Abad, F. y García Berrio, A. Coords. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra.

--- (1972) “Gramática, lexicología y semántica”, *RSEL*, pp.103-109. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/40906.pdf>

--- (1976) *Elementos de semántica lingüística*. Madrid: Cátedra, D. L.

--- (1975) “Las unidades semánticas y su delimitación”, *Revista española de lingüística*, 5 (2), pp. 303-314.

Tu, T. M. (2001) “Algunas consideraciones sobre el diccionario bilingüe español-chino en el aprendizaje de E/LE”, *Cuaderno Cervantes*, 32, pp. 42-48.

Tusón, J. (1995) “Léxico, cultura y prejuicio lingüístico”, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 6, pp. 43-48.

Ueda, H. y Ruiz Tinoco, A. (2003) “VARILEX, Variación léxica del español en el mundo. Proyecto internacional de la investigación léxica”. En: Wotjak, G. coord. *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. Madrid: Iberoamericana.

Ullmann, S. (1978) *Semántica: Introducción a la ciencia del significado*. 2ª ed. Madrid: Aguilar.

Valenzuela Miranda, J. (1993) “Homonimia y polisemia: entre la ambigüedad y el juego verbal”, *Didáctica (Lengua y literatura)*, 5, pp. 225-237. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110225A/20235>

Vivanco Cervero, V. (2003) *Homonimia y polisemia: teoría semántica y aplicación lexicográfica*. Buenos Aires: Ediciones del Sur.

Vizcaíno Serrano, C. (2010) “El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje léxico”. Memoria de Máster. Universidad de Jaén. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:d76a0d22-57de-4340-8185-d92b4e2356db/2012-bv-13-01cristinavizca-no-pdf.pdf>

VOX. (2010) *Diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española*. 2ª ed. Barcelona: VOX.

Wei, X. (2016) *La polisemia en chino y en español: estudio tipológico, cognitivo y pedagógico*. Tesis inédita. Universidad de Granada.

--- (2016) “Estudio cognitivo de la polisemia 手 shǒu mano en chino y en español”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 66, pp. 382-401. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/52778/48490>

9.2. Fuentes bibliográficas en la enseñanza del español como lengua extranjera

Alonso Cuenca, M. y Prieto Prieto, R. (2012) *Embarque 3: curso de español lengua extranjera, libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

--- (2013) *Embarque 4: curso de español lengua extranjera, libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

--- (2014) *Embarque 4: curso de español lengua extranjera, libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.

Álvarez Martínez, M. A. et al. (2007) *Sueña 3. Libro del alumno*. B2. 3ª ed. Madrid: Anaya.

--- (2007) *Sueña 3. Cuaderno de ejercicios*. B2. 3ª ed. Madrid: Anaya.

Álvarez Martínez, M. A., Blanco Canales, A., Torrens Álvarez, M. J. y Alarcón Pérez, C. (2006) *Vuela 6. Libro del alumno*. B1. Madrid: Anaya.

--- (2006) *Vuela 6. Cuaderno de ejercicios*. B1. Madrid: Anaya.

Álvarez Ramos, D. et al. (2008) *Destino Erasmus 2: estudios hispánicos de la Universidad de Barcelona. Niveles intermedio y avanzado*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Borobio, V. (2011) *ELE ACTUAL: curso de español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios*. B2. Madrid: SM.

Borobio, V. y Palencia, R. (2011) *ELE ACTUAL: curso de español para extranjeros. Libro del alumno*. B1. Madrid: SM.

--- (2011) *ELE ACTUAL: curso de español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios*. B1. Madrid: SM.

--- (2011) *ELE ACTUAL: curso de español para extranjeros. Libro del alumno*. B2. Madrid: SM.

--- (2002) *Nuevo ele: curso de español para extranjeros. Intermedio. Libro del alumno*. Madrid: SM.

--- (2006) *Nuevo ele: curso de español para extranjeros. Intermedio. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM.

--- (2007) *Nuevo ele: curso de español para extranjeros. Avanzado. Libro del alumno*. Madrid: SM.

Borrego, I. *et al.* (2007) *Español lengua viva 2. Cuaderno de actividades*. B1. Madrid: Santillana.

--- (2007) *Español lengua viva 3. Cuaderno de actividades*. B2. Madrid: Santillana.

Buendía Cambroner, M., Ezquerro Martínez, R. y Sacristán, E. (2011) *Protagonistas B2. Libro del alumno*. Madrid: SM.

Buendía Perni, M. A., Bueno Olivares, M. y Lucha Cuadros, R. M. (2004) *Prisma progresa. Prisma de ejercicios*. B1. Madrid: Edinumen.

--- (2010) *Prisma latinoamericano. Progresa. Libro de ejercicios*. B1. Madrid: Edinumen.

Buitrago, A. *et al.* (2007) *Español lengua viva 2. Libro del alumno*. B1. Madrid: Santillana.

Cabrerizo Ruiz, M. A., Gómez Sacristán, M. L. y Ruiz Martínez, A. M. (2006) *Sueña 2. Libro del alumno*. B1. 3ª ed. Madrid: Anaya.

--- (2006) *Sueña 2. Cuaderno de ejercicios*. B1. 3ª ed. Madrid: Anaya.

Cárdenas Bernal, F., Hierro Montosa, A. y Robles Ávila, S. (2013) *Método de Español 3. Libro del alumno*. B1. Madrid: Anaya.

Castro, F., Marín, F. y Morales, R. (2005) *Nuevo ven 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

--- (2006) *Nuevo ven 2. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.

Castro Viúdez, F., Álvarez Piñeiro, M., Roderó Díez, I. y Sardinero Franco, C. (2007) *Español en marcha 4: curso de español como lengua extranjera. Cuaderno de ejercicios*. B2. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Castro Viúdez, F., Benítez Rubio, M. T., Roderó Díez, I. y Sardinero Franco, C. (2006) *Español en marcha 3: curso de español como lengua extranjera. Cuaderno de ejercicios*. B1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Castro Viúdez, F., Roderó Díez, I. y Sardinero Franco, C. (2006) *Español en marcha 3: curso de español como lengua extranjera. Libro del alumno*. B1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

--- (2007) *Español en marcha 4: curso de español como lengua extranjera. Libro del alumno*. B2. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, O., Justo Muñoz, P. y Navarro Serrano, P. (2009) *Pasaporte. Libro de ejercicios*. Nivel 3. B1. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, O. y Llovet Barquero, B. (2008) *Pasaporte. Libro del alumno*. Nivel 3. B1. Madrid: Edelsa.

--- (2010) *Pasaporte. Libro del alumno*. Nivel 4. B2. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza Gili, O., García-Viñó Sánchez, M. y Justo Muños, P. (2010) *Pasaporte. Libro de ejercicios*. Nivel 4. B2. Madrid: Edelsa.

Chamorro Guerrero, M. D. *et al.* (2010) *Abanico. Libro del alumno*. B2. Barcelona: Difusión.

--- (2010) *Abanico. Cuaderno de ejercicios*. B2. Barcelona: Difusión.

Coronado González, M. L., García González, J. y Zarzalejos Alonso, A. R. (2003) *A fondo: curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Corpas, J. *et al.* (2014) *Aula internacional 5*. Nivel B2.2. Barcelona: Difusión.

--- (2014) *Aula 6*. B 2.2. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014) *Aula Internacional 4*. Nivel B2.1. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2014) *Aula Internacional 3*. Nivel B1. Barcelona: Difusión.

--- (2013) *Aula 3*. B1.1. Barcelona: Difusión.

--- (2014) *Aula 4*. B1.2. Barcelona: Difusión.

Coto Bautista, V. y Turza Ferré, A. (2011) *Tema a tema: curso de conversación. Libro del alumno*. B1. Madrid: Edelsa.

--- (2011) *Tema a tema: curso dirigido a la conversación. Libro del alumno*. B1. Madrid: Edelsa.

Dolores Chamorro, M., Conejo, E. y Martínez Gila, P. (2013) *Bitácora 3. Cuaderno de ejercicios*. B1.1. Barcelona: Difusión.

Dolores Martín, M., Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, V. (2014) *Nuevo avance. Superior. Cuaderno de ejercicios*. B2. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Encinas Pacheco, A., Hermoso González, A. y López Espinosa, A. (2004) *Prisma avanza. Prisma de ejercicios*. B2. Madrid: Edinumen.

EQUIPO ENTINEMA. (2010) *Etapa 6: Agenda.com. Curso de español por módulos*. Libro del alumno y libro de ejercicios. B1.1. Madrid: Edinumen.

--- (2010) *Etapa 7: Géneros. Curso de español por módulos*. Libro del alumno y libro de ejercicios. B1.2. Madrid: Edinumen.

--- (2010) *Etapa 8: El blog. Curso de español por módulos*. Libro del alumno y libro de ejercicios. B1.3. Madrid: Edinumen.

--- (2011) *Etapa 9: Portafolio. Curso de español por módulos*. Libro del alumno y libro de ejercicios. B1.4. Madrid: Edinumen.

--- (2011) *Etapa 10: Tareas. Curso de español por módulos*. Libro del alumno y libro de ejercicios. B2.1. Madrid: Edinumen.

--- (2011) *Etapa 11: Recursos. Curso de español por módulos*. Libro del alumno y libro de ejercicios. B2.2. Madrid: Edinumen.

--- (2012) *Etapa 12: Proyectos. Curso de español por módulos*. Libro del alumno y libro de ejercicios. B2.3. Madrid: Edinumen.

--- (2013) *Etapa 13: Textos. Curso de español por módulos*. Libro del alumno y libro de ejercicios. B2.4. Madrid: Edinumen.

EQUIPO PRISMA. (2003) *Prisma progresa: método de español para extranjeros. Prisma del alumno*. B1. Madrid: Edinumen.

--- (2006) *Prisma avanza: método de español para extranjeros. Prisma del alumno*. B2. 2ª ed. Madrid: Edinumen.

--- (2010) *Prisma Latinoamericano. Progresa. Libro del alumno*. B1. Madrid: Edinumen.

Esteba Ramos, D., Miranda Paredes, F., Peláez Santamaría, S. y Zayas López, P. (2014) *Método de español 4. Libro del alumno*. B2. Madrid: Anaya.

Fernández, C. *et al.* (2011) *Agencia ELE 3. Libro de clase*. B1.1 Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Fernández, C. *et al.* (2013) *Agencia ELE. Intermedio. Libro de clase*. B1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Gaínza, A. *et al.* (2007) *Español lengua viva 3. Libro del alumno*. B2. Madrid: Santillana.

García Oliva, C. (2003) *Redes: curso de español para extranjeros. Nivel 3*. Madrid: SM.

García Oliva, C. y Quiñones Calonge, M. J. (2003) *Redes: curso de español para extranjeros. Nivel 2*. Madrid: SM.

Herrador, E., Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (2012) *Nuevo avance 3. Cuaderno de ejercicios*. B1.1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

--- (2012) *Nuevo avance. Intermedio, cuaderno de ejercicios*. B1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B. y Pérez Cañizares, P. (2012) *¡Nos vemos! Paso a paso 6. Libro del alumno*. B 1.1. Barcelona: Difusión.

Lomo, M., Osinaga, C. y Santamaría, R. (2007) *En acción 3. Cuaderno de actividades*. España: Enclave ELE.

Marín, F., Morales, R. e Ibáñez, A. (2014) *Vente 2: curso de español lengua extranjera. Libro del alumno*. B1. Madrid: Edelsa.

--- (2014) *Vente 2: curso de español lengua extranjera. Libro de ejercicios*. B1. Madrid: Edelsa.

Marín, F., Morales, R. y M. de Unamuno, M. (2006) *Nuevo ven 3. Libro del alumno*. B2/B2+. Madrid: Edelsa.

--- (2006) *Nuevo ven 3. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.

Martín Peris, E., Martínez Gila, P. y Sans Baulenas, N. (2014) *Gente hoy 2. Curso de español basado en el enfoque por tareas. Libro de trabajo*. B1. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2014) *Gente hoy 2. Curso de español basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno*. B1. Barcelona: Difusión.

Martín Saráchaga, F. (2003) *Redes: curso de español para extranjeros. Nivel 2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM.

Melero, P., Sacristán, E. y Gaudioso, B. (2010) *Protagonistas B1. Libro del alumno*. Madrid: SM.

Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (2010) *Nuevo avance 3: curso de español*. B1.1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

--- (2011) *Nuevo avance 5: curso de español*. B2.1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

--- (2012) *Nuevo avance: curso de español. Intermedio*. B1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Muñoz, J. *et al.* (2013) *Agencia ELE 5. Libro de clase*. B2.1. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Muñoz, J. *et al.* (2013) *Agencia ELE 6. Libro de clase*. B2.2. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Muñoz, J. *et al.* (2014) *Agencia ELE. Avanzado. Libro de clase*. B2. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Narvajas Colón, E. *et al.* (2012) *¡Nos vemos! Paso a paso 7. Libro del alumno*. B1.2. Barcelona: Difusión.

--- (2012) *¡Nos vemos! Paso a paso 8. Libro del alumno*. B1.3. Barcelona: Difusión.

--- (2012) *¡Nos vemos! 3. Libro del alumno*. B1. Barcelona: Difusión.

--- (2012) *¡Nos vemos! 3. Cuaderno de ejercicios*. B1. Barcelona: Difusión.

Quiñones Calonge, M. J. (2003) *Redes: curso de español para extranjeros. Nivel 3. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM.

Rodríguez Martín, J. R. y Pérez de la Fuente, L. (2013) *META ELE: curso de español de supervivencia. Libro del alumno + Cuaderno de ejercicios*. B2.1. Madrid: Edelsa.

--- (2014) *META ELE: curso de español de supervivencia. Libro del alumno + Cuaderno de ejercicios*. B2.2. Madrid: Edelsa.

--- (2014) *META ELE FINAL 2: curso de español rápido. Libro del alumno*. B1+/B2. Madrid: Edelsa.

--- (2014) *META ELE FINAL 2: curso de español rápido. Cuaderno de ejercicios*. B1+/B2. Madrid: Edelsa.

Romero Dueñas, C. y González Hermoso, A. (2005) *Eco: curso modular de español lengua extranjera. Cuaderno de refuerzo*. Nivel 2. B1. Madrid: Edelsa.

--- (2006) *Eco: curso modular de español lengua extranjera. Intensivo, libro del alumno*. Nivel 3. B2. Madrid: Edelsa.

--- (2006) *Eco: curso modular de español lengua extranjera. Cuaderno de refuerzo*. Nivel 3. B2. Madrid: Edelsa.

--- (2005) *Eco 2: curso modular de español lengua extranjera, libro del alumno*. B1+. Madrid: Edelsa.

--- (2006) *Eco 3: curso modular de español lengua extranjera, libro del alumno*. B2+. Madrid: Edelsa.

Sánchez Lobato, J., Moreno García, C. y Santos Gargallo, I. (2005) *Nuevo español sin fronteras. ESF2. Libro del alumno*. B1-B2. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

--- (2005) *Nuevo español sin fronteras. ESF2. Cuaderno de ejercicios*. B1-B2. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Conejo, E. y Garrido, P. (2014) *Bitácora 4. Libro del alumno*. B1.2. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2013) *Bitácora 3. Libro del alumno*. B1.1. Barcelona: Difusión.

Vaquero, N. (2007) *En acción 2: curso de español. Cuaderno de actividades*. España: Enclave ELE.

Verdía E. et al. (2005) *En acción 2: curso de español. Libro del alumno*. España: Enclave ELE.

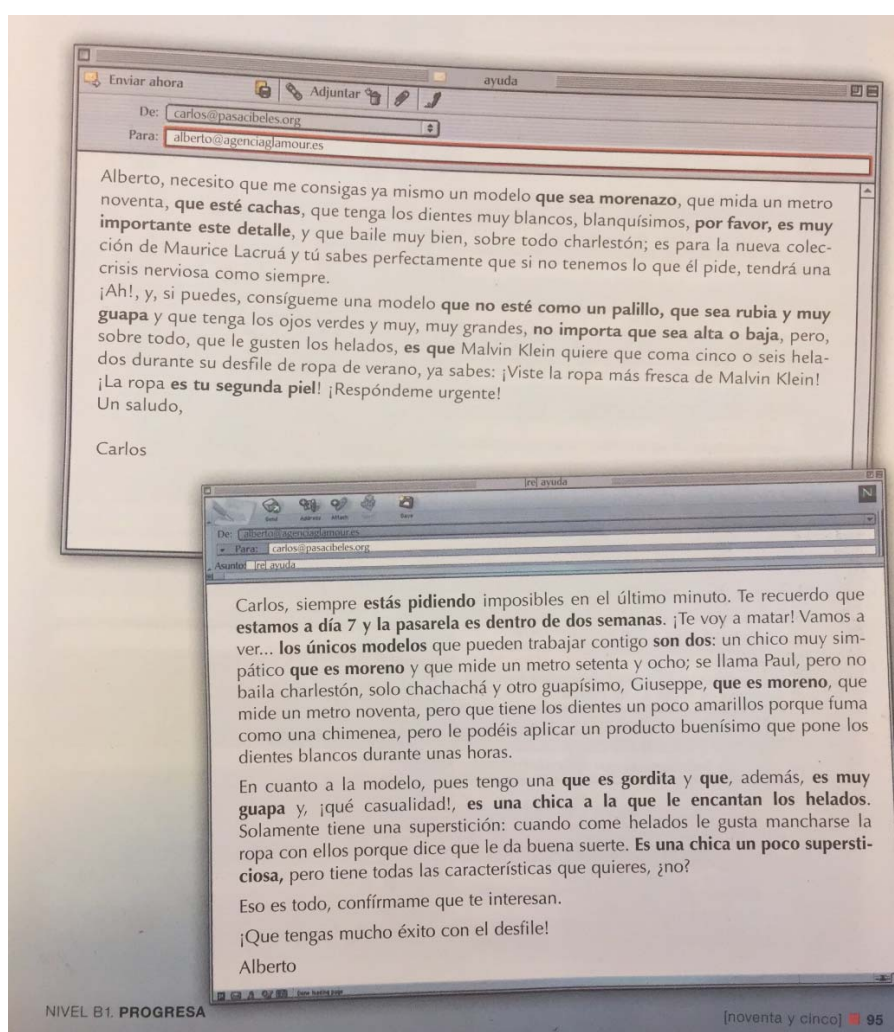
Verdía E. et al. (2007) *En acción 3: curso de español. Libro del alumno*. España: Enclave ELE.

Anexos


Anexo 1

1. Actividades que están relacionadas con los usos de “ser” y “estar”.

1.1. Ejercicios procedentes del manual *Prisma progresa: método de español para extranjeros. Prisma del alumno. B1.*



“1.2.1¹⁸⁷. Revisa los usos de ser y estar y completa los espacios con ejemplos de los correos de Alberto y Carlos”.


Ser	Estar
<ul style="list-style-type: none"> • Para definir, generalizar o caracterizar a personas y cosas: <ul style="list-style-type: none"> - Nacionalidad o procedencia: <div>Julia es alemana.</div> <div>(1)</div> <div>(2)</div> - Descripción de personas: <div>Alberto es alto y rubio.</div> <div>(3)</div> <div>(4)</div> <div>(5)</div> <div>(6)</div> <div>(7)</div> <div>(8)</div> - Descripción de cosas: <div>La camisa es beige, de manga larga.</div> <div>(9)</div> - Material: <div>La falda es de algodón.</div> - Posesión: <div>La corbata azul es mía.</div> - Definición o identificación: <div>Esa es la verdad.</div> <div>(10)</div> • Profesión o puesto en una empresa: <div>(11)</div> • Tiempo: de día, de noche, de madrugada, fechas: <div>En invierno, a las cinco ya es de noche.</div> <div>(12)</div> <div>El desfile es el día 15 de marzo.</div> • Justificarse con es que: <div>Ya sé que llego tarde, es que he perdido el tren.</div> <div>(13)</div> • Expresar el precio total de las cosas: <div>¿Cuánto es un café y una tostada?</div> <div>Son cinco euros, por favor.</div> 	<ul style="list-style-type: none"> • Para expresar estados físicos o emocionales en los que se encuentran cosas o personas: <div>Los helados están fríos.</div> <div>Ana está muy rara últimamente.</div> <div>Estamos hartos de estudiar gramática.</div> <div>(a)</div> • Para comparar una cualidad actual con otro momento o lo que se considera que es normal: <div>Los tomates están baratos.</div> <div>El niño está muy alto para su edad.</div> <div>(b)</div> <div>(c)</div> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Profesión u ocupación temporal: <div>Manuel está de camarero en una cervecería.</div> <div>(d)</div> • Tiempo: fechas: <div>Hoy estamos a 27 de junio.</div> <div>(e)</div> • Estar + gerundio: <div>(f)</div> • Expresar un precio que cambia: <div>¿A cuánto están hoy los calabacines? Ayer los compré a 5 euros el kilo.</div>

¹⁸⁷ No confundir esta numeración con la de los epígrafes del anexo. Esta numeración (1.2.1) equivale a la que posee la actividad en el manual.

<p>• Lugar de celebración de un evento:</p> <p>La Pasarela Gaudí siempre ha sido en Barcelona.</p> <p>Las pruebas de selección son en el despacho.</p>	<p>• Lugar: ubicación de cosas y personas:</p> <p>Carlos está en Cádiz visitando una fábrica.</p> <p>No sé dónde está la perfumería.</p> <p>No sé dónde estamos.</p> <p>(g)</p>
<p>• Valoración:</p> <p>Es importante que elijamos bien el modelo.</p> <p>Es bueno que salgas con los amigos.</p> <p>(14)</p>	<p>• Valoración:</p> <p>Está bien que llames para disculparte.</p> <p>Está claro que tiene interés.</p>

2. Actividad procedente del libro *Etapas 13: Textos. Curso de español por módulos*.
 Libro del alumno y libro de ejercicios. B2.4.

Usos de <i>ser</i> y <i>estar</i>	
El verbo <i>ser</i> se utiliza para:	El verbo <i>estar</i> se utiliza para:
<p>1. Describir una propiedad intrínseca al sujeto (carácter, físico, forma...).</p> <p>a. Este presidente es muy carismático.</p> <p>b.</p>	<p>1. Describir una circunstancia o estado del sujeto (incluida también la expresión <i>estar de</i> + profesión o cargo profesional).</p> <p>a. El centro de Madrid ha cambiado mucho, ahora está muy bonito.</p> <p>b.</p>
<p>2. Localizar en el espacio y el tiempo un suceso o acontecimiento, equivale a <i>ocurrir</i>, <i>tener lugar</i>.</p> <p>c. Las manifestaciones contra el proyecto fueron en todas las grandes ciudades el verano pasado.</p> <p>d.</p> <p>e.</p>	<p>2. Localizar en el espacio, equivale al verbo <i>encontrarse</i>.</p> <p>c. Nicaragua está cerca de Honduras.</p> <p>d.</p>

El verbo <i>ser</i> se utiliza para:	El verbo <i>estar</i> se utiliza para:
<p>3. Situar en el tiempo.</p> <p>f. <i>Hoy es jueves y son las diez de la mañana.</i></p>	<p>3. Situar en el tiempo con la expresión coloquial <i>estamos a/en...</i></p> <p>e. <i>Aunque estamos en invierno no hace mucho frío.</i></p>
<p>4. Expresar la identidad (A=B): los dos miembros de la oración son equivalentes.</p> <p>g. <i>La capital de Bolivia es La Paz.</i></p> <p>h.</p>	<p>4. <i>Estar</i> + participio: expresa el resultado de una acción anterior (incluida también la expresión <i>estar hecho/a de</i> + material).</p> <p>f. <i>La plaza está totalmente cubierta con arena.</i></p> <p>g.</p> <p>h.</p>
<p>5. Expresar pertenencia a un grupo (profesión, ideología, nacionalidad...).</p> <p>i. <i>La mayoría de los hispanos son católicos.</i></p> <p>j.</p>	<p>5. <i>Estar con</i> + sustantivo: puede referirse a la compañía o a un apoyo moral.</p> <p>i. <i>Todo el sur está con los independentistas.</i></p> <p>j.</p>
<p>6. <i>Ser</i> + participio: expresa la voz pasiva.</p> <p>k. <i>Cada año Cusco es visitada por millones de turistas.</i></p> <p>l.</p>	<p>6. <i>Estar hecho/a</i> + (todo/a un/a) sustantivo: expresa el resultado de un cambio y tiene sentido irónico o exclamativo.</p> <p>k. <i>Enrique Iglesias empezó a cantar siendo el "hijo de" y ahora está hecho todo un ídolo de masas por sí mismo.</i></p> <p>l.</p>
<p>7. <i>Ser de</i> + sustantivo: este sustantivo puede referirse a un material, al origen o a la pertenencia.</p> <p>m. <i>Este maíz es de la región andina.</i></p> <p>n.</p>	<p> Recuerda...</p> <p>El verbo <i>ser</i> no puede combinarse con adverbios o el gerundio. En esos casos se utiliza <i>estar</i>.</p> <p>– <i>Soy estudiando español</i> → <i>Estoy estudiando español.</i></p> <p>– <i>Esta actividad es muy bien</i> → <i>Esta actividad está muy bien.</i></p>

2.6.



Completa estas frases con una for-

Anexo 2

Ejercicios centrados en los diversos significados de los adjetivos en función de si están precedidos por alguna forma del verbo *ser* o del verbo *estar*.

1. *Eco: curso modular de español lengua extranjera, intensivo, libro del alumno, nivel 3 (B2)* (Romero Dueñas y González Hermoso, 2006:11):

b. Observa el cuadro y completa el diálogo con *Ser* o *Estar*.

Adjetivos	SER	ESTAR
listo/a	inteligente	preparado
vivo	ingenioso, rápido	no estar muerto
rico	tener dinero	sabroso (alimentos)
atento	educado, amable	que presta atención
abierto	extrovertido	no estar cerrado
orgullosa	que se cree superior	que está contento
interesado	que actúa en su propio beneficio	que tiene interés

- ¿No íbamos a ir al cine? Yo ya ..estoy.. lista.
- No sé, es que no muy bien.
- ¿Qué te pasa? ¿..... malo?
- No, es por el trabajo. No me han dado un proyecto y muy interesado en él.
- No he atento y se lo ha llevado otro.
- ¿Quién?
- Lucas Sánchez.
- ¡Ah, claro! Es que ese muy vivo. En cuanto ve la ocasión, no la deja escapar. Tú muy listo, pero tienes que más abierto, relacionarte más con toda la gente. Venga, ánimo. De todas formas yo muy orgullosa de ti.
- Ya saldrá otro proyecto.
- Tienes razón. Venga, vamos al cine.

2. *Embarque 4: curso de español lengua extranjera, libro del alumno.* (Alonso Cuenca y Prieto Prieto, 2013:53):

a. Di si van con ser o estar, según su significado.

1. Despierto.	a. hábil	.....ser.....
	b. no está dormido	.....estar...
2. Bueno.	a. sano, con buen sabor, atractivo	.....
	b. bondadoso, de buena calidad	.....
3. Atento	a. servicial, amable	.....
	b. que presta atención	.....
4. Interesado	a. tener interés en algo	.....
	b. sentirse atraído por algo material	.....
5. Malo	a. enfermo, de mal sabor, estropeado	.....
	b. malvado, perjudicial, de mala calidad	.....
6. Orgulloso	a. soberbio, que no admite sus errores	.....
	b. sentir satisfacción por algo	.....
7. Violento	a. estar incómodo en una situación	.....
	b. que actúa con violencia	.....
8. Listo	a. inteligente	.....
	b. preparado, terminado	.....
9. Abierto	a. resultado de abrir	.....
	b. comunicativo	.....
10. Molesto	a. que molesta o causa disgusto	.....
	b. incómodo, ofendido	.....
11. Delicado	a. suave, fino, frágil	.....
	b. de salud frágil	.....
12. Sano	a. bueno, saludable	.....
	b. con buen salud	.....

3. Etapa 8: El blog. Curso de español por módulos, libro del alumno y libro de ejercicios (B1.3) (EQUIPO ENTINEMA, 2010:79):

5.9. Escribe las definiciones que aparecen en los recuadros junto al adjetivo adecuado.

No interesante. Amable. Arrogante. Bondadoso/a. Pasivo/a. Ágil, activo/a.
Rápido de mente. Malvado/a. Inteligente. Egoísta. Adinerado/a. Poco

Sano/a. Sin trabajo. No estar hablando. Preparado/a. Sentir satisfacción.
Tener buen sabor. Ser atractivo/a. No tener motivación por lo que hace.
No dormido/a. Enfermo/a. No muerto/a. Mostrar interés. Tener curiosidad.

SER	Adjetivo	ESTAR
	1. atento/a	
	2. aburrido/a	
	3. bueno/a	
	4. callado/a	
	5. despierto/a	
	6. interesado/a	
	7. listo/a.	
	8. malo/a	
	9. orgulloso/a	
	10. parado/a	
	11. rico/a	
	12. vivo/a	

4. *Nuevo avance. Intermedio. Cuaderno de ejercicios (B1) (Herrador et al., 2012:77):*

Página 77

B. Los adjetivos que aparecen en el ejercicio anterior pueden cambiar de significado con ser y estar. ¿Cuál es la diferencia de significado en cada uno de los siguientes casos?

1. Fumar es malo para la salud / Alberto está malo.

.....

2. Estos zapatos son viejos / Estos zapatos están viejos.

.....

3. ¡Qué joven es tu madre! / ¡Qué joven está tu madre!

.....

4. Ana es muy lista / Ana está lista.

.....

5. *Destino Erasmus 2: estudios hispánicos de la Universidad de Barcelona*. Niveles intermedio y avanzado (Álvarez Ramos *et al.*, 2008:31):

- | | |
|---|---|
| 1 Está buenísimo... ¡Qué cuerpazo! | 6 Desde hace un tiempo está triste. Yo creo que está mal. |
| 2 Está bueno. ¿Quieres un poco? | 7 Sí, está bien, pero a mí no me dice nada... |
| 3 Sus compañeros dicen que no es muy bueno... | 8 Es muy bueno para situarse en la época. |
| 4 Es muy bueno. Uno de los mejores de su autor. | 9 A pesar de la cara de ángel, yo creo que es malo. |
| 5 Sabe raro. Yo creo que está malo. | |

c. El significado de estas palabras depende de su texto. Relaciona las frases anteriores con los significados de la tabla.

Ser bueno / malo

Estar bueno / malo

Estar bien / mal

Persona	buena / mala persona buen / mal profesional	sano / enfermo atractivo	sano / enfermo animado / desanimado
Cosa	buena / mala calidad beneficioso/ perjudicial	buen / mal sabor buen / mal estado	correcto / incorrecto


6. *Nuevo español sin fronteras. ESF2. Cuaderno de ejercicios (B1-B2)* (Sánchez Lobato, Moreno García y Santos Gargallo, 2005:49):

6. Algunos adjetivos cambian su significado según los usemos con *ser* o *estar*.

Adjetivo	Ser	Estar
Bueno	bondadoso	sano / atractivo
Malo	malvado	enfermo
Listo	inteligente	preparado, dispuesto
Blanco	de piel blanca	pálido
Negro	de piel negra	de mal humor
Verde	de color verde	inmaduro, desconocedor del tema
Rojo	de color rojo / comunista	avergonzado
Nuevo	acabado de comprar	bien conservado
Viejo	hace mucho que fue comprado	mal conservado
Ciego	que no ve	ofuscado
Despierto	listo, inteligente	no dormido
Atento	educado, amable	prestar atención
Vivo	agudo, ingenioso, ágil	con vida

7. Completa utilizando la forma correspondiente de los verbos *ser* o *estar*.

- ▲ ¿Cómo es que no vienes?
● Es que el niño _____ malo, tengo que llevarlo al médico.
- ▲ El otro día me presentó Luis a su novia...
● ¿Y qué tal?
▲ _____ buenísima.
- ▲ ¡Qué chaqueta tan bonita!
● ¡Gracias! La verdad es que la tengo desde hace cinco años, pero _____ como nueva.
- ▲ ¡Qué atento _____ el marido de Sofía!
● Sí, sí que lo es, tiene unos detalles...
- ▲ Yo que tú, no le diría nada ahora...
● ¿Y eso?
▲ Pues esta mañana le han puesto una multa y _____ negra, vamos, de un humor de perros.
- ▲ Quería unas manzanas...
● ¿Cómo las quiere?
▲ Que _____ verdes, por favor.
- ▲ David _____ un niño muy despierto para su edad.
● ¿Cuánto tiempo tiene?
▲ Sólo seis semanas.
- ▲ Pero...¿qué te pasa? ¡_____ rojo como un tomate!
● Es que...



49

7. *Prisma avanza: método de español para extranjeros. Prisma del alumno. B2.* (EQUIPO PRISMA, 2006:106):

3.2. Como dice Alejandro Sanz, “*No es lo mismo ser que estar*”. Algunos adjetivos en español sufren cambios de significado según vayan con ser y con estar. Escucha estos diálogos y busca sinónimos, antónimos o definiciones para cada caso.

Ser	Adjetivo	Estar
Extrovertido, sociable.	1. Abierto	No está cerrado con llave.
	2. Aburrido	
	3. Atento	
	4. Callado	
	5. Cansado	
	6. Católico	
	7. Dispuesto	
	8. Fresco	
	9. Grave	
	10. Interesado	
	11. Listo	
	12. Molesto	
	13. Muerto	
	14. Negro	
	15. Orgullosa	
	16. Verde	
	17. Violento	
	18. Vivo	
	19. Maduro	
	20. Rico	
	21. Despierto	
	22. Pesado	

8. *Prisma avanza: método de español para extranjeros. Prisma del alumno. B2.* (EQUIPO PRISMA, 2006:107):

3.3. En la siguiente viñeta vemos la palabra “bueno” acompañada de *ser* y de *estar*. ¿En qué varía su significado? Comenta tu opinión con tu compañero.



9. *Prisma avanza: método de español para extranjeros. Prisma del alumno. B2.* (EQUIPO PRISMA, 2016:107):

3.4. Completa el cuadro con los ejemplos siguientes.

1. ¡Que guapa estás!, este traje te **está** muy bien.
2. ¡Umm! **Están** muy buenos los canelones, te han salido deliciosos.
3. ¿**Estás** malo? Tienes muy mal aspecto.
4. Cenar demasiado **es** malo para la salud.
5. Da todo lo que tiene, **es** muy bueno.
6. Ese chico me vuelve loca, ¡**está** buenísimo!
7. El examen **está** mal, tendrás que repetirlo.
8. **Eres** malo, ¿por qué pegas a tu hermano?
9. Este café **está** muy malo, sabe a rayos.
10. Este jamón **es** bueno, es de pata negra.
11. No ha venido a trabajar porque **está** mal.
12. Podemos darle el alta, usted ya **está** bien.

- Bueno, malo** varían su significado según vayan con *ser* o *estar* y se refieran a cosas o personas.
- Bien, mal** sirven para valorar positiva o negativamente acciones (*trabajar bien*) o estados (*mal sentado*), son adverbios.
- Bueno, malo** sirven para valorar positiva o negativamente objetos (*agua mala*), personas (*chico bueno*) o hechos (*hacer deporte es bueno*); son adjetivos.

Ser		Estar				
Bueno	Malo	Bueno	Malo	Bien	Mal	
Bondadoso. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Malvado. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Con la salud restablecida, atractivo. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Enfermo. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Sano, en buenas condiciones físicas o psíquicas. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	En malas condiciones físicas o psíquicas. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Con persona
De calidad, saludable. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	De mala calidad, perjudicial. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Con buen sabor. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Con sabor desagradable, en malas condiciones físicas. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Correcto, adecuado. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Incorrecto, inadecuado. Ejemplo: <input type="checkbox"/>	Con cosa

10. *Prisma avanza: método de español para extranjeros. Prisma del alumno. B2.* (EQUIPO PRISMA, 2016:108):

2. Explica la diferencia entre los siguientes adjetivos cuando aparecen con el verbo ser o cuando aparecen con estar y pon un ejemplo en cada caso.

a. Claro.

b. Católico.

c. Vivo.

Anexo 3

Ejercicios que nos ofrecen un texto en el que se haya un término polisémico cuyos posibles significados se desarrollan a continuación para que el alumno elija aquel que encaja en el texto.

1. *Tema a tema: curso dirigido a la conversación, libro del alumno (B2)* (Coto Bautista y Turza Ferré, 2011:135):

OFICIOS PERDIDOS

El paso de los años, la industrialización e incluso el fenómeno de la emigración son algunos de los factores que han provocado que los trabajos artesanos hayan ido desapareciendo. Talleres artesanos que hace décadas **bullian de actividad** esperan ahora su sentencia de muerte y los últimos supervivientes de la tradición **afrontan** la peor crisis posible: el olvido.

- 5 Los artesanos pertenecen a una raza de profesionales con muchas crisis superadas. Repartían su género a pie, en mula o carro, dependían de la fuerza y la pericia de sus manos en tiempos difíciles y han mantenido durante generaciones actividades que hoy están a punto de darse por **extinguidas**. Cuando no había teléfonos móviles y el único correo que existía era el del cartero, los artesanos podían vivir de su trabajo. Ahora ya no. El olvido, la falta de ayudas, los vertiginosos cambios en los hábitos sociales y la crisis están asfixiando muchos oficios artesanos que hace décadas **tenían una actividad frenética** asegurada.

Paco Giner (alfarero)

- A los 9 años, Paco comenzó a trabajar en el taller de alfarería de su abuelo y su padre. Su actividad en los años 40 y 50 era frenética. Se trabajaba de 10 a 12 horas diarias, junto a un horno moruno, que alcanzaba los mil grados centígrados y que se hacía funcionar 24 horas. En verano el taller se convertía
15 en un infierno. «Podía hacer entre 400 y 500 macetas cada día. Con 12 años mi padre me hizo un tornito pequeño».

- Su oficio artesano duró 57 años, hasta que **colgó los hábitos**. «Solo estaba yo aquí y ahora ya no queda nadie. He sido el último. Tuvimos épocas buenas, pero luego empezó a **flojear** y la llegada de la cerámica china nos **remató**», explica
20 Giner.

De dar vueltas al torno le han dejado por herencia dos prótesis de rodilla y muchos recuerdos. Hace 70 años «se podían contar unos 20 profesionales y ahora solo quedará algún aficionado. Es una pena que se haya perdido algo que tuvo tantísima tradición. Debería montarse una escuela o algo que lograra recuperar este oficio».

Vicente Benlloch Alonso (fabricante de abanicos)

- 25 El arte de fabricar y decorar **abanicos** tenía hace más de medio siglo mucho futuro. El taller de Vicente Benlloch, tercera generación de artesanos encargados de decorar estas pequeñas obras de arte, sigue haciéndolo. Abanicos Antonio Benlloch sigue ilustrando a mano las telas de percal que **despliegan** pequeñas varillas de madera. «Es como pintar un cuadro, se tarda más o menos lo mismo». En esos pequeños lienzos, Vicente plasma escenas de Sorolla o Monet, rodeado de centenares de pinceles de todos los tamaños imaginables.

- 30 «Nosotros estamos todavía funcionando, pero la situación está cada vez más complicada. Antes cada semana teníamos, por ejemplo, cuatro **encargos** de 36 docenas cada uno. Ahora se hacen entre 2 o 3 docenas, según los pedidos», detalla este artesano.

Su abuelo abrió el taller familiar en el año 1918. «Pintaba para fabricantes y después nos encargamos nosotros directamente. Hace años no salíamos del taller, te venían los clientes. Ahora tienes que salir tú a buscarlos».

- 35 La importación de productos procedentes de oriente «supuso el principio del fin para muchos pequeños negocios familiares. Cada vez llegan más piezas que han inundado el mercado y eso está haciendo mucho daño». La competencia es brutal. Otro **tropezón** «fundamental» ha sido la falta de ayudas para que este oficio no se pierda. «Existe la posibilidad de ir a ferias, pero esto, tal y como están las cosas, resulta muy caro y muchas veces no podemos acudir. Deberían ponerse en marcha iniciativas para promover y potenciar esta actividad».

40 El taller de Vicente exporta abanicos a muchos lugares del mundo como Italia, Portugal o México. «Fuera de nuestras fronteras se valora mucho este tipo de trabajo», asegura.



3. Las palabras marcadas tienen más de un significado. Elige por el contexto la adecuada:

Afrontar

- a. Hacer frente a un enemigo o problema.
- b. Poner cara a cara

Extinguir

- a. Apagar un fuego
- b. Hacer que se acaben del todo ciertas cosas que van desapareciendo

Flojear

- a. Perder el ánimo, las ganas en una acción.
- b. Debilitarse, ir perdiendo fuerza.

Rematar

- a. Poner fin a la vida de algo que está muriendo.
- b. Vender la última mercancía a un precio más bajo.

Abanico

- a. Instrumento para darse aire.
- b. Serie, conjunto de diferentes propuestas.

Desplegar

- a. Mostrar, manifestar una cualidad.
- b. Desdoblar, extender lo que está plegado.

Feria

- a. Conjunto de instalaciones recreativas: carruseles, circos, puestos de dulces, etc., que se ponen en las fiestas.
- b. Lugar público donde se expone ganado o cosas para vender.

Tropezón

- a. Acción de tropezar, de dar con los pies en algo y perder el equilibrio.
- b. Impedimento.

2. Tema a tema: curso dirigido a la conversación, libro del alumno (B2) (Coto Bautista y Turza Ferré, 2011:146):

ESCENARIOS MÁGICOS

Si te gusta el teatro y estás en España, te proponemos dos festivales de teatro muy especiales, por la historia y el encanto del teatro en donde tienen lugar sus **representaciones**, y por su prestigio como festivales.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE TEATRO CLÁSICO de Almagro:

Este festival tiene lugar en julio, en el corral de comedias de Almagro, situado en la plaza Mayor de este pueblo de La Mancha. Los corrales de comedias eran los teatros de la España del siglo XVII. El de Almagro es el único corral de comedias que se ha conservado con la estructura originaria intacta.



Durante el Siglo de Oro toda representación teatral se denominaba «comedia», aunque se tratara de una tragedia o un drama. Lo más característico de estos teatros era la separación de hombres y mujeres, dada la estricta moral de la época: los hombres ocupaban el patio de pie, y o bien estaban sentados en **gradas** laterales o en bancos si eran de clase noble; y las mujeres se sentaban en la «cazuela», espacio situado en frente del escenario, en la primera planta. Los niños tenían prohibida la entrada.

En los corrales, destacaban dos figuras: «el mantenedor del orden»: mozo que con un **garrote** templaba los ánimos de los más **exaltados**; y «el apretador», que apretaba a las mujeres de la cazuela para que cupiera más gente, ya que el **aforo** era ilimitado.

En el siglo XVIII, Felipe V prohibió las fundones en los corrales por la falta de higiene, el peligro de incendios y los desórdenes que en ellos se producían con demasiada frecuencia. Los corrales siguieron distintas **suertes**, y el de Almagro siguió siendo lo que originariamente era: **mesón y posada**, lo que contribuyó a su conservación.

20 FESTIVAL DEL TEATRO CLÁSICO de Mérida:

Si quieres viajar aun más lejos en el tiempo, acude a este festival en la ciudad extremeña de Emérita Augusta, durante los meses de julio y agosto, en un auténtico teatro romano. La construcción del teatro fue ordenada por el cónsul Marco Vipsanio Agripa, en torno al año 16 o 15
25 a. C.



No obstante, la fachada que se conserva en la actualidad es del siglo I o II, posiblemente en la época del emperador Trajano, y hubo otra **remodelación** de la época de Constantino, en la que se construyeron nuevos motivos arquitectónico-decorativos, y una **calzada** que rodea el monumento.

El teatro es uno de los principales conjuntos arquitectónicos de España, y fue declarado Patrimonio de la Humanidad en 1993. De él, además de su belleza, destacamos su buena acústica, que hace innecesario el uso del micrófono.

1. Algunas palabras del texto tienen más de un significado. Elige entre las opciones el significado tal y como debe entenderse en el contexto en el que aparecen.

Representaciones

- a. funciones de teatro.
- b. imágenes que representan algo.

Gradas

- a. escalones en la entrada de un edificio.
- b. asientos de escalón largo en un estadio, teatro, etc.

Garrote

- a. palo grueso y fuerte.
- b. procedimiento para ajusticiar a condenados.

Exaltado

- a. que se deja llevar por la pasión, perdiendo la compostura.
- b. elevado y ensalzado por sus méritos.

Aforo

- a. capacidad de un barril.
- b. número máximo de personas en un recinto.

Suerte

- a. buena fortuna.
- b. lo que puede ocurrir para bien o para mal.

Mesón

- a. partículas de materia.
- b. lugar donde se sirven comidas y bebidas.

Posada

- a. lugar donde se hospedan viajeros.
- b. la que permanece en una misma posición para posar.

Remodelación

- a. volver a moldear una figura.
- b. reforma

Calzada

- a. parte central de la calle, entre dos aceras

b. vía construida por los romanos.

3. *Vente 2: curso de español lengua extranjera, libro del alumno (B1)* (Marín, Morales e Ibáñez, 2014:102):



Ruta Quetzal BBVA: Colombia
Diario de América - 1 de julio



Hoy hemos llegado a Santa Marta, uno de los lugares más espectaculares de la costa en el Caribe colombiano. Es un santuario único de fauna y flora. Visitamos una de las joyas de la naturaleza de este bellissimo país, el parque nacional Tayrona. Este parque posee especies exóticas de anfibios, reptiles, aves, mamíferos y un gran número de animales marinos, que se encuentran en peligro de extinción. Además cuenta con zonas de árboles y bosques atravesados por arroyos y ríos que bajan de las cumbres de la Sierra Nevada de Santa Marta.

b. La palabra *santuario* en el texto significa:

2. lugar sagrado, templo. 2. lugar seguro, refugio.

4. *Vente 2: curso de español lengua extranjera, libro de ejercicios (B1)* (Marín, Morales e Ibáñez, 2014:41):

Hay tal variedad de revistas en el mercado que uno se pregunta algunas veces quién las comprará. Hay revistas de historia, de política, de moda, de coches, de deportes, es decir, temas que interesan a mucha gente. Pero muchas revistas se dedican a temas tan especializados que parece imposible que su número de lectores sea muy grande. Hay revistas de viajes o de geografía, pero también dedicadas exclusivamente a islas, a viajes en tren, a viajes a desiertos o a caminos por Galicia. Hay revistas de historia, pero también revistas dedicadas exclusivamente a la Segunda Guerra Mundial; revistas de moda, pero también dedicadas exclusivamente a los bañadores. Hay revistas dedicadas al clarinete o al contrabajo. ¿Cuántos contrabajistas en el mundo comprarán revistas sobre el contrabajo? Hay revistas dedicadas a los acuarios, a las antenas, a las ranas, a las medusas, a los neumáticos, a la restauración de sillones, al mundo del taxi, a la profesión de socorrista, al ganchillo, a las comidas hechas al horno, a los mangas para chicas, al dibujo de mangas para chicas. No cabe duda de que hay personas para las que el ganchillo o las medusas son mundos inagotables y fascinantes. No sabemos si hay compradores para todas las revistas, pero sin duda hay una revista para cualquier comprador.

2 ¿Cuál de los significados de estas palabras es el que tiene en el texto?

a. mercado:

1. a la venta.
2. tienda con puestos.
3. puestos de venta en la calle.
4. mundo económico.

b. número:

1. cifra.
2. dígito.
3. cantidad
4. cada nuevo ejemplar de una revista.

c. mundo (inagotable):

1. planeta Tierra.
2. naturaleza
3. universo
4. área o ámbito.

5. *¡Nos vemos! Paso a paso 8, libro del alumno* (B1.3) (Narvajas Colón *et al.*, 2012:38):

7. b. Para muchas palabras el diccionario nos suele dar diferentes opiniones de significado.

En la próxima página vas a leer un fragmento de una novela. Aquí tienes ya una parte. ¿Qué significan las palabras marcadas aquí? Elige el significado adecuado según el contexto.

Se habían quedado hasta el amanecer chismeando con la (tía) recién llegada y despachado entre los tres una botella de Whisky. Les dolía la cabeza, mi tío Lucho se quejaba de que su oficina andaría patas arriba, mi tía Olga decía que era una vergüenza trasnochar fuera de sábados, y la recién llegada, en bata, sin zapatos y con rulos, vaciaba una maleta. No le incomodó que yo la viera en esa facha en la que nadie la hubiera tomado por una reina de belleza.

Chismear: () contar chistes () cotillear

Despachar: () beber, acabar () resolver

Andar: () caminar, ir a pie () estar

Patas arriba: () con la parte superior debajo () en completo desorden

Trasnochar: () pasar la noche fuera de casa () pasar la noche sin dormir,
acostarse tarde

Facha: () aspecto () fascista

6. *Bitácora 3, libro del alumno* (B1.1) (Sans Baulenas *et al.*, 2013:68):

C. El cuento de Galeano se titula “La trama del tiempo”. Leemos y escuchamos el cuento y discutimos con qué significados de la palabra trama lo relacionamos.

Trama.

1. f. Conjunto de hilos que, cruzados con otros, forman una tela.
2. f. Intriga para perjudicar a alguien.
3. f. Argumento de una obra literaria.
4. f. Floración de los árboles, especialmente del olivo.

7. *Nuevo ven 3, libro del alumno* (B2/B2+) (Marín, Morales y M. de Unamuno, 2006:49):

b. LEE estos fragmentos de la entrevista y adivina por el contexto el significado de las expresiones que aparecen en cursiva

b. ...(en algunas asignaturas) *te lo juegas* todo el junio. ()

1. te arriesgas.
2. te diviertes.
- 3 representas un papel.

c. Si la nota *no te llega*, o eliges otra carrera, o ... ()

1. no la recibes.
- 2 no es suficiente.
- 3 no está lista a tiempo.

Anexo 4

Actividades que ejemplifican varias frases en las que un término polisémico expresa diferentes significados y se requiere que el alumno explique en qué consisten estas significaciones en cada oración.

1. *Bitácora 3, cuaderno de ejercicios* (B1.1) (Dolores Chamorro, Conejo y Martínez Gila, 2013:57):

1. ¿Qué diferencia de significado hay entre “la Historia” y “las historias”? ¿Cómo se dicen en tu lengua los dos conceptos? Fíjate en estos ejemplos.

“La Historia de mi país es muy interesante.”

“Las historias que cuenta mi abuelo sobre su infancia son muy interesantes.”

2. *Aula Internacional 3* (B1) (Corpas, Garmendia y Soriano, 2014:173):

16. En estas frases tienes diferentes usos del verbo **dejar**. Traduce a tu lengua lo que está en negrita. ¿Qué verbos usas? ¿Conoces otros usos del verbo **dejar**? ¿Cuáles?

1. **Me lo dejaron muy claro** cuando empecé: la puntualidad es muy importante.

.....

2. Aquí cuando vas a un restaurante tienes que **dejar propina**, por lo menos un 20% de propina.

.....

3. En las clases de matemáticas **no nos dejan utilizar la calculadora**.

.....

4. Cuando **un compañero de trabajo deja la empresa**, es habitual hacerle un regalo.

.....

3. *Agencia ELE 6, libro de clase (B2.2) (Muñoz et al., 2013:122):*

1. Lee estas frases e indica cuál es el significado de la palabra “maniobra” en cada caso.

1. El Día de la Madre, ¿una tradición o una **maniobra** comercial?

2. Impresionante doble accidente por una **maniobra** imprudente. Un motociclista cruzó a toda velocidad.

3. Las decisiones europeas han dejado al gobierno sin margen de **maniobra**.

4. *Vente 2: curso de español lengua extranjera, libro del alumno (B1)* (Marín, Morales e Ibáñez, 2014:152):

1. Completa con el verbo *quedar* en el tiempo adecuado y escribe su valor.
 - a. El pastel de chocolate fenomenal. Mira qué aspecto tiene.
Valor de
 - b. Acabamos el trabajo de literatura a tiempo, aún un día para que finalice el plazo de entrega. Valor de
 - c. ¿Cuánto dinero nos ayer después de pagar el billete de avión y el hotel? Valor de
 - d. Sus colegas del hospital todos los viernes por la noche para tomar algo. Valor de
 - e. La carne estaba buenísima, ¿ algo? Me gustaría repetir.
Valor de
 - f. El avión sale dentro de media hora, no nos mucho tiempo. Si no vienen pronto, nos iremos sin ellos. Valor de
 - g. -Mira, me he cortado el pelo.
-Pues te precioso. Te favorece mucho el pelo así de corto.
Valor de
 - h. - ¿Cuántos kilos le por perder a Alfonso?
- No sé exactamente, le más o menos unos cinco.
Valor de

Anexo 5

Actividades que exponen los significados que un verbo puede tener en forma de sinónimos y piden al alumno que sustituya dicho verbo por alguno de sus sinónimos en función del significado requerido en cada oración.

1. *Destino Erasmus 2: estudios hispánicos de la Universidad de Barcelona, niveles intermedio y avanzado* (Álvarez Ramos *et al.*, 2008:178):

Ejercicio 5

El verbo *cambiar* se puede usar en muchos contextos. Sustitúyelo por un verbo de significado más preciso en los siguientes enunciados. Puedes usar los verbos que se ofrecen.

alterar aplazar corregir evolucionar intercambiar
mejorar modificar reforma sustituir

1. Mi vecina y yo **cambiábamos** cromos.
2. **Cambiaremos** la fecha de la reunión para dentro de dos semanas, porque si no, no tendremos el informe.
3. La dirección del centro **cambió** al profesor de inglés por un profesor nativo.
5. Espero que **cambie** el tiempo y que deje de llover de una vez por todas.
5. Las drogas **cambian** la conducta de quienes las consumen.
6. Estas vacaciones **cambiaremos** la cocina, ya está muy vieja.
7. Revisa el texto y **cambia** lo que te he marcado en rojo, porque son errores.

8. En los últimos años, creo que he **cambiado** mucho: ahora me siento una persona mucho más equilibrada.
9. Tras la reunión, decidimos **cambiar** nuestra propuesta para hacerla más viable.

2. *Destino Erasmus 2: estudios hispánicos de la Universidad de Barcelona, niveles intermedio y avanzado* (Álvarez Ramos *et al.*, 2008:185):

Ejercicio 5

El verbo *decir* se puede usar en muchos contextos. Sustitúyelo por un verbo de significado más preciso en los siguientes enunciados. Puedes usar los verbos que se ofrecen.

implorar recomendar contar indicar pedir
prohibir informar acertar opinar avisar

1. A la vista de nuestras necesidades, el vendedor nos **dijo** que eligiéramos el modelo más económico.
2. Cuando vayas a salir, **dímelo**, para que vigile la puerta.
3. De rodillas y con lágrimas en los ojos, le **dijo** que le dejara en paz de una vez.
4. **Dime** cómo te fue la entrevista del lunes.
5. El director **dijo** que nadie saliera al patio hasta las tres.
6. El periódico **dirá** mañana lo que ha pasado en la rueda de prensa.

7. La señal de tráfico **decía** que no se podía girar a la derecha.
8. Llamamos por teléfono y **dijimos** que nos trajeran una cuatro estaciones grande y varias bebidas.
9. No sé cómo lo hizo, pero **dijo** los seis números del sorteo de ayer.
10. Tú puedes pensar lo que quieras, pero yo **dijo** que hay que venderlo todo.

3. *Destino Erasmus 2: estudios hispánicos de la Universidad de Barcelona, niveles intermedio y avanzado* (Álvarez Ramos *et al.*, 2008:190):

Ejercicio 5

El verbo *tener* se emplea múltiples contextos. Sustitúyelo o por un verbo más preciso entre los que se ofrecen a continuación.

acarrear conseguir contener detener obtener
padecer poseer recibir sentir vender

1. La película *El Bola* **tuvo** varios premios Goya.
2. La charcutería de la esquina **tiene** el jamón muy barato.
3. Esta caja **tiene** dos docenas de bombones.
4. Su empresa **tiene** beneficios cada vez mayores.
5. Si te esfuerzas lo suficiente, al final **tendrás** lo que quieres.
6. Conducir borracho puede **tener** consecuencias muy graves.

7. La policía ya **tiene** al sospechoso del asesinato.
8. **Tiene** varias mansiones y coches de lujo.
9. Yo nunca **tengo** miedo.
10. **Tiene** una enfermedad incurable.

Anexo 6

Ejercicios que muestran directamente los distintos significados de una misma palabra para que el alumno los atribuya a cada una de las frases de ejemplo empleadas.

1. *Nuevo ven 3, libro de ejercicios* (Marín, Morales y M. de Unamuno, 2006:10):

4. DISTINGUE los valores de *como* en las siguientes frases.
 1. Indica la causa o el motivo: “porque, puesto que”.
 2. Indica el modo o la manera de hacer algo.
 3. Indica el ejemplo o la comparación.
 - a. He hecho la tortilla de patata como me dijiste. ()
 - b. A los jóvenes les gusta emigrar a grandes ciudades como Madrid y Barcelona. ()
 - c. Como la cafetería estaba llena, decidí no entrar. ()
 - d. Monté la estantería como indicaban las instrucciones. ()
 - e. Como es normal en Navidad, los jefes nos regalan cestas de comida y bebida. ()
 - f. Como nos cobraron mucho por la cena, no volvimos a ese restaurante. ()
 - g. Tu hermano es tan guapo como me imaginaba. ()

2. *Nuevo ven 3, libro del alumno* (B2/B2+) (Marín, Morales y M. de Unamuno, 2006:33):

Usos de *COMO*

- a. *Como* es habitual en nuestro programa “Hispanos en la cima”...
- b. Hemos entrevistado a figuras tan importantes *como* Ainhoa Arteta,...
- c. *Como* ensayo entre ocho y diez horas durante seis días a la semana estoy bastante ocupado,...

La palabra “*como*” aparece en todas las frases. ¿En qué frases tiene alguno de los siguientes significados?

- 1. Indica la causa o el motivo: “porque, puesto que”
- 2. Indica el modo o la manera en la que se hace algo.
- 3. Indica el ejemplo o la comparación.

3. *Vente 2: curso de español lengua extranjera, libro del alumno (B1)* (Marín, Morales e Ibáñez, 2014:137):

b. Busca el significado del verbo *parecer*.

- a. Parece un intelectual con esas gafas.
- b. Parece triste, ¿qué le pasa?
- c. Me parece que esta sopa sabe rara.
- d. Los dos hermanos se parecen mucho.
- e. ¿Qué te parece este libro?
- f. ¡Cuánto te pareces a tu padre!

- 1. Creer /Pensar que
- 2. Tener un aspecto similar
- 3. Tener aspecto de

4. *Vente 2: curso de español lengua extranjera, libro del alumno (B1)* (Marín, Morales e Ibáñez, 2014:149-150):

The image shows three dialogues from a Spanish textbook. At the top left, there are buttons for 'FORMAL' and 'INFORMAL'. The dialogues are labeled 'Diálogo 1', 'Diálogo 2', and 'Diálogo 3'.

Diálogo 1

- Hola, buenos días, ¿podría hablar con la coordinadora de los cursos del Museo del Prado?
- Espere un momento, por favor, le paso con doña Elisa.
- Sí, dígame, ¿con quién hablo?, ¿en qué puedo ayudarla?
- Mire, me llamo Virginia del Toro y quería saber si quedaban plazas libres para el curso de pintura porque quiero aprender a pintar. La semana pasada hice la solicitud por Internet y todavía no me han contestado.
- Pues es que su solicitud no nos ha llegado. Veamos si podemos solucionarlo. Ha tenido suerte, queda una plaza libre. Si le interesa, venga cuanto antes para rellenar todos los papeles. El curso empieza hoy mismo.
- Muy amable, muchas gracias.

Diálogo 2

- Arreglos Express, dígame.
- ¿Puedo hablar con la modista o el sastre, por favor?
- Sí, un momento, le paso.
- ¿Diga?
- Hola, buenas tardes, mire, soy Eduardo Peralta, le llamo porque ayer recogí unos pantalones que llevé para acortar porque me quedaban largos y resulta que se han quedado demasiado cortos.
- ¡Uy! No me diga, eso es imposible, yo siempre tomo muy bien las medidas.
- Bueno, no sé, quería saber si quedaba suficiente tela para ponerles un bajo.
- Pues voy a comprobarlo, espere un minuto, por favor. Sí, afortunadamente sí. Vamos a ver lo que podemos hacer, pero no se preocupe que con el añadido seguro que le quedan estupendamente.

Diálogo 3

- ¿Sí?
- ¿Está Marta, por favor?
- Sí, soy yo.
- Hola, soy Carlos. Oye, ¿has quedado con alguien este fin de semana?
- Bueno, sí, ¿por qué?
- Porque por fin me he decidido a organizar una barbacoa en mi casa del pueblo este sábado y he pensado en ti. ¿Te apetece venir? Yo me iré antes para prepararlo todo. Aún me quedan unos días de vacaciones.
- Es que he quedado con mis amigas del colegio para cenar el sábado. Hace un montón de años que no nos vemos, y nos apetece hablar de nuestras cosas.
- ¡Qué fastidio! Quería presentarte a mis amigos. Algunos han empezado a pensar que mi novia no existe, ja, ja, ja.
- Bueno, ¿y por qué no lo dejas para el siguiente fin de semana? Yo estoy libre.
- No sé, chica, decide con quién prefieres quedar, con tus amigas o con tu novio.

3. a. En los tres diálogos aparece el verbo *quedar* con distintos valores. Escribe frases del diálogo en donde *quedar* tenga los siguientes valores:

1. Cantidad:
2. Resultado:
3. Sitio /ahora:

5. *Vente 2: curso de español lengua extranjera, libro de ejercicios (B1)* (Marín, Morales e Ibáñez, 2014:66):

1. Completa los diálogos con el verbo *quedar* en la forma y tiempo correcto. Señala el valor que tiene este verbo en los diálogos: cantidad, resultado, sitio / hora.

a. - ¿..... (tú) con tus familiares el fin de semana pasado?

- Sí, todos en la plaza Mayor a tomar el aperitivo.

Valor de

b. - ¿Cómo tu piso después de la reforma?

- Pues genial, ¿quieres venir a verlo?

Valor de

c. - ¿Todavía te algunos días de vacaciones para escaparnos a alguna capital europea?

- Sí, me tres días solamente, pero no me apetece viajar a ningún lugar, prefiero descansar.

Valor de

d. - Tengo un hambre que me muero. He bailado tanto... ¿..... algo de comer?

- No nada, bueno, una ración de tarta. ¿la quieres?

Valor de

e. ¿Sabes cómo se conocieron? Primero por Internet, Luego y se gustaron.

Valor de